

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

ALINI ALTOÉ

**TRABALHO DOCENTE:
FORMAÇÃO COMO EXPERIENCIAÇÃO**

VITÓRIA
2019

ALINI ALTOÉ

**TRABALHO DOCENTE:
FORMAÇÃO COMO EXPERIENCIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional, na linha de pesquisa: Políticas públicas, trabalho e processos formativo-educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiana Mara Bonaldi.

VITÓRIA
2019

ALINI ALTOÉ

**TRABALHO DOCENTE:
FORMAÇÃO COMO EXPERIENCIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional, na linha de pesquisa: Políticas públicas, trabalho e processos formativo-educacionais.

Aprovada em de de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristiana Mara Bonaldi
Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rosimeri de Oliveira Dias
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Carmen Ines Debenetti
Membro Convidado

AGRADECIMENTOS

À Poli, amiga, companheira de trabalho, de mestrado e de apartamento, por todas as trocas, problematizações e cuidado.

À minha família pelo amor.

Aos(Às) professores(as) do Ifes Campus São Mateus que teceram esta pesquisa comigo.

Aos(Às) colegas trabalhadores(as) do Ifes Campus São Mateus, principalmente, Camilla, Francielle e Marcelo, que não mediram esforços para que o direito à licença capacitação fosse possível.

Aos(Às) colegas da turma 11 do PPGPsi, em especial, Bonfá, Cacilhas, Laíra, Thiago, Bárbara e Gabi pelas conversas e cervejas.

À Cris, orientadora, que construiu esta escrita comigo com afetos e saberes.

Aos(Às) colegas do Nepesp/Pfist pelos momentos riquíssimos de problematizações.

À Carmem Ines Debenetti pelo convite para participar do curso Exercício estético-filosófico e ao grupo de professoras do município de Serra, que embarcaram nesse desafio conosco.

Às amigas Samanta, Bebel e Cynthia que me inspiraram nesta caminhada.

À Vanessinha, amiga de uma alegria contagiante, pelas conversas, caminhadas e por todo o carinho.

Ao querido Luiz (*in memoriam*) pela acolhida em Vitória, por todas as saídas para comer, conversas e problematizações.

Aos(Às) amigos(as) Rafa, Roro e Paulinho, por toda acolhida, amor e carinho.

E a todos(as) aqueles(as) que emanaram energias para que eu pudesse construir esta pesquisa.

RESUMO

Discute a formação de professores(as) como produção de subjetividade, o que possibilita desvios e reapropriações frente às regulamentações da escola e da vida, sendo possível abrir fissuras e produzir outros modos de ser professor(a) que rompam com a transmissão de informações e a aquisição de habilidades. Propõe uma pesquisa-intervenção, a partir da constituição de um grupo com os(as) professores(as) do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, na qual pesquisadora e participantes, por meio de conversas e registros em diários de campo, ao mesmo tempo que produzem análises coletivas que consideram os aspectos que atravessam a escola e os processos de ensino e aprendizagem, interferem na realidade investigada, podendo atentar-se às minúcias do trabalho docente e experienciar outros modos de ensinar e aprender. Defende uma política cognitiva de invenção, como uma possibilidade, na qual a formação é considerada processualidade o que abre possibilidades para problematizações, desnaturalizações e produção de outros modos de trabalho docente que superem a reconhecimento. Desse modo, expõe pistas dos modos professores(as) que emergem nessa escola e também de como fortalecer os processos formativos que valorizem as problematizações e superem os modos hegemônicos de ser professor(a), em prol de outros modos de pensar, criar, sentir, agir e viver.

Palavras-chave: Formação de professores. Produção de subjetividade. Invenção. Experienciação.

ABSTRACT

It discusses the formation of teachers as a production of subjectivity, which allows deviations and reappropriations in front of school and life regulations, making it possible to open fissures, and produce other ways of being a teacher, that break with the transmission of information and the acquisition of skills. It proposes an intervention research, from the constitution of a group of teachers of the Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, in which the researcher and participants, through conversations and records in field diaries, while producing collective analyzes that consider the aspects that cross the school and the processes of teaching and learning, interfere in the investigated reality, being able to attend to the minutiae of the teaching work and to experience other ways of teaching and learning. It defends a cognitive policy of invention, as a possibility, in which training is considered processuality which opens up possibilities for problematizations, denaturalizations and the production of other ways of teaching work that surpass recognition. In this way, it exposes clues of the teachers ways that emerge in this school, and also shows how to strengthen the formative processes that value the problematizations and overcome the hegemonic models of being a teacher in favor of other ways of thinking, to create, to feel, to act and to live.

Keywords: Teacher training. Productivity of subjectivity. Invention. Experience.

SUMÁRIO

1	PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA PSICÓLOGA NA ESCOLA – EXPERIENCIAÇÕES I.....	8
2	PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA PSICÓLOGA NA ESCOLA – EXPERIENCIAÇÕES II.....	22
3	COMO EXPERIENCIAR OUTROS MODOS DE TRABALHO?	34
4	DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO?	56
5	TRABALHO E FORMAÇÃO.....	71
6	FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES(AS)	80
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS	102

1 PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA PSICÓLOGA NA ESCOLA – EXPERIENCIAÇÕES I

Propomo-nos a escrever um texto que discuta formação de professores e não nos parece ser por acaso que a escrita se inicie abordando o processo formativo da autora do presente trabalho como psicóloga na escola. As lembranças desse processo giram em torno das primeiras experiências no âmbito da atuação mencionada.

Neste texto, experiência se distingue de testar ou verificar hipóteses, e também de acúmulo de trabalho, ou seja, não estamos defendendo que é no trabalho que se adquire experiência. Então, de que experiência estamos falando?

Conforme Larrosa (2004, p. 154):

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe [...].

Assim, não trazemos relatos de um saber que vem da prática ou do fazer. Mas sim, fragmentos de situações que nos interpelaram, que nos suscitaram questões e que nos afetaram de algum modo. Tratamos da ordem dos afectos.

Falamos de afectos, pois eles transbordam as afecções, são independentes de um sujeito que sente, assim como os perceptos transbordam as percepções ordinárias, uma vez que não dependem de um sujeito que os experienciam. Não se tratou de um processo de tomada de consciência ou de sentimentalismo. Tratou-se de algo que não sabemos ao certo o que é, mas que fez nossos corpos vibrarem e seguirem em uma certa direção (DELEUZE; GUATTARI, 1993).

“[...] As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 212). Existem na ausência do homem. O próprio homem “[...] é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 212). Existem em si, são forças que nos atravessam e nos constituem. E para que algo nos passe, nos aconteça ou nos toque, Larrosa (2004, p. 160) diz que é preciso:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, apostamos aqui nos detalhes, nas minúcias do trabalho de uma psicóloga na escola, e em um outro regime de tempo que possibilite análises das práticas, dos deslocamentos e da criação de outros modos de trabalho.

Larrosa (2017, p. 25) fala também do sujeito da experiência:

[...] Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. [...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...].

O sujeito da experiência pode ser entendido também como lugar de chegada ou como espaço do acontecer. Ele se caracteriza por sua receptividade, disponibilidade e abertura (LARROSA, 2017).

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2017, p. 27).

O sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação; portanto, a experiência tem capacidade formativa. Com base nessa premissa, apostamos na dimensão formativa da experiência.

Trazemos a ideia de experiência não para criar métodos totalizantes e gerais. Quando apostamos nela, estamos nos abrindo à imprevisibilidade, a nos deixarmos ser tocadas e interpeladas, a sermos transformadas por tais experiências.

Nessa direção, distinguimos experimento de experiência, a partir do exposto por Larossa (2017, p. 34):

[...] Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Isso posto, procedemos com o relato de nossas lembranças para mostrar algumas das transformações que fomos sofrendo enquanto psicóloga na escola. Também para dizer a respeito de alguns estranhamentos, deslocamentos e construção de outros modos de trabalho.

Era a primeira vez que a escola contava com uma psicóloga entre seus trabalhadores. Além disso, a primeira vez que nosso corpo psicóloga permeava o espaço escolar. Fomos, pouco a pouco, construindo nosso trabalho e sendo construídas por ele.

Lembramo-nos que, ao chegar, havia um lugar reservado para a psicóloga, não só uma sala, mas também um lugar de especialismos. Um ambiente que fortalecia o saber-poder da psicóloga “[...] identificado como o lugar da competência, do conhecimento/reconhecimento, da verdade, dos modelos, da autoridade, do discernimento, da legitimidade e adequação de certos modos de ser [...]” (COIMBRA; LEITÃO, 2003, p. 8).

Os saberes científicos da Psicologia eram convocados para explicar e resolver as questões que estavam em curso na escola. Esses eram considerados saberes neutros, objetivos, absolutos e universais, aplicáveis a todas as ocasiões num movimento de desqualificação dos saberes não oficiais ou desautorizados pela escola.

Logo de início nos apresentaram listas de estudantes “problemas” e nos contaram um pouco da história de cada um(a) deles(as). E disseram-nos que eles(as) deveriam ser atendidos(as) por nós. Isso foi um pouco assustador, pois sentíamos que esperavam que a Psicologia e a psicóloga resolvessem as questões que os(as) inquietavam. Não

tínhamos essa pretensão, na verdade, nem sabíamos como alcançar o que eles(as) estavam solicitando.

Aos poucos, nos demos conta disso. Mas ainda assim, muitas vezes fomos, e ainda somos, capturadas por esses discursos e ocupamos o lugar dos especialismos. Momentos em que nos autorizávamos a portar verdades sobre os sujeitos, sobre seus modos de aprender, de trabalhar e de viver; quando nos colocávamos como detentoras de um suposto saber, técnico e neutro; quando tentávamos conscientizar os sujeitos sobre seus processos, indicando os melhores caminhos para aprender, alcançar sucesso, viver e manter boa convivência, como se houvesse um sujeito capaz de determinar as melhores escolhas para um(a) outro(a).

Tais práticas falavam do sujeito de forma generalizante, apontando os caminhos que ele(a) deveria seguir, a partir de conhecimentos replicáveis às situações e aos sujeitos desconsiderando os atravessamentos sociais, econômicos e culturais. Mas, quais são os melhores caminhos? Eles existem? Melhores para quem? Qual o método para encontrá-los?

Era inquietante quando esses caminhos, construídos por nós para os(as) estudantes, não funcionavam. Recordamo-nos das vezes que, achando que sabíamos como alguém aprendia, ofertávamos dicas para estudar, para se concentrar e para organizar o horário de estudos. Fazíamos tudo isso e não alcançávamos o resultado esperado, muitas vezes o(a) estudante nem retirava o tal horário de estudos da mochila.

Deparamo-nos, assim, com o uso de práticas que desconsideravam os sujeitos e seus modos de pensar, agir e sentir; que valorizavam o esquadrinhamento da vida, as classificações e os diagnósticos; que falavam pelos sujeitos, falavam dos sujeitos, mas não falavam com os sujeitos, escutando-os e problematizando as situações.

Os especialismos produziam uma escuta surda¹, colocando estudantes como objetos

¹ Práticas que ouvem sem escutar. Intervenções naturalizadas que pouco captam as singularidades. Assim, a escuta surda se trata de um ato protocolar de coleta de dados, no qual o sujeito fica reduzido a objeto da ação do especialista. Os nomes dos sujeitos com os quais falamos não são lembrados, assim como, seus rostos, expressões, rugas, a cor dos olhos e o cheiro da pele. Fabricam-se “[...] corpos sem materialidade e sem lembrança [...]” (BAPTISTA, 1999, p. 28). Para adensar a discussão, ver Baptista (1999).

da ação profissional. Os saberes construídos por esses sujeitos eram desconsiderados e essa escuta pouco captava as singularidades², acabando por tutelar e culpabilizar os sujeitos.

Na escola essas verdades – a Psicologia como campo de conhecimento que possui métodos para solução dos problemas que emergem na escola e que sabe a maneira como alguém aprende, vive e trabalha – tinham força e havia um apelo pelos especialismos da psicóloga, como se coubesse a essa profissional apresentar os caminhos para os sujeitos alcançarem sucesso. Essa não era uma solicitação realizada apenas pelo(a) outro(a), nós também nos colocávamos nesse lugar de convocação.

Mas, por outro lado, sentíamos que não deveríamos atender e/ou resolver os problemas que eram colocados a nós de prontidão. Então, fomos construindo com nossos(as) colegas de trabalho conversas nas quais problematizávamos nossas intervenções – o que fazíamos e o que não fazíamos – e o que se passava na escola.

Destacamos que problematizar não se tratava de polemizar e/ou fazer oposição, mas fazer questões. Tentávamos não nos colocar como inimigas dos(as) demais trabalhadores(as), numa luta dicotômica. Pois, desse modo, não seria possível estabelecer uma conversa, uma vez que cada lado se apegaria às suas verdades e legitimaria suas certezas, excluindo o outro (FOUCAULT, 2006). Tínhamos o intuito de questionar o que estava naturalizado. Porém, não estávamos em busca de soluções justas e definitivas. Estávamos mais inclinadas para a criação de questões do que para a procura de resoluções determinantes para os problemas (FOUCAULT, 2006).

Conversa foi um conceito muito caro a nós neste texto. Deleuze e Parnet (1998), em sua obra “Diálogos”, afirmam que a conversa é o que se dá no entre, não tem início nem fim, como o caminho ou o rizoma, nos quais não é possível definir onde as coisas se iniciaram e nem onde se encerrarão, o que importa é o meio. A conversa se configura como foco de criação, na qual as ideias não estão prontas, mas são construídas

² Neste texto não estamos trabalhando com a ideia de eu, ego ou indivíduo. Partimos da noção de produção de subjetividade desenvolvida por Deleuze e Guattari. Assim, estamos nos referindo aos modos de relação que o homem estabelece com o mundo e consigo mesmo como uma produção, fabricação, modelação. Há dois processos em voga na produção de subjetividade: individuação e singularização ou subjetivação. A política de individuação da subjetividade produz sujeitos serializados, modelados segundo a ordem vigente, universaliza os modos de organização da vida, individualiza os sujeitos. Já a singularização abre possibilidades para criação de outras existências, rompe com os modos corriqueiros de vida. As discussões sobre o assunto continuam no capítulo 5.

com o(a) outro(a). O que se diferencia de debate e discussão, onde não há criação e a dúvida não é bem-vinda, o que importa é a defesa de posições e a reprodução de informações já consolidadas.

A fim de produzir conversas e problematizações foi preciso experienciar um regime de tempo mais lento. Nossa preocupação fugia à lógica das soluções definitivas para os problemas, de fazer atendimentos aos(as) estudantes para que se adequassem aos anseios da escola. Estávamos mais interessadas em habitar a escola, na direção de ir sentindo que escola era essa, como as relações se configuravam e quais eram as expectativas quanto ao trabalho da psicóloga. Nessas conversas, produzíamos estratégias e encaminhamentos provisórios para as questões que emergiam na escola. Construimos outros sentidos para a Psicologia nesse estabelecimento de ensino.

Pouco a pouco fomos acolhidas e acolhendo os movimentos que se passavam na escola. Os(As) colegas de trabalho e os(as) estudantes foram fundamentais na composição dessas experiências. Fomos nos acolhendo, contando histórias, conhecendo e construindo juntos(as) a escola. Foi preciso escutar, conversar com os(as) demais colegas, expor nossos posicionamentos e, algumas vezes, recuar, olhar novamente, analisar com calma.

Improvizamos ações, criamos modos de trabalhar, de agir, de nos relacionar com os(as) demais trabalhadores(as), e organizamos nossas próprias regras. Compomos com os(as) outros(as) trabalhadores(as) da escola modos de trabalhar que, quando chegamos, não tínhamos muitas ideias de como poderiam ser. O que foi muito potente, pois pudemos ser aprendizes de psicóloga na escola. Desse modo, nosso corpo psicóloga foi se fazendo e se mantem em construção, até hoje.

Problematizar nossas práticas foi imprescindível nessa construção, atentando-nos para os efeitos das intervenções e criando outros modos de trabalho, sempre que foi possível. Então, paulatinamente, conseguimos ouvir outras coisas para além de: esse(a) estudante não aprende, ele(a) tem preguiça, é hiperativo(a), essa escola não é para ele(a) etc.

Uma escuta que problematizava o lugar destinado à Psicologia e à psicóloga na escola foi surgindo com o decorrer do tempo. Foucault (2007, p. XXI) foi uma de nossas

companhias nessa trajetória de fissurar os especialismos ao problematizar a neutralidade dos saberes, ao dizer que “[...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder [...]”. Constituem-se, assim, os jogos de verdade. Verdades que são sempre provisórias, temporais e temporárias.

Dizer que os jogos de verdade têm relações com o poder não quer dizer que uma verdade é mentira. Por exemplo: não é negar as necessidades educacionais específicas ou a Pedagogia, mas compreender como elas foram construídas em certo momento e como foram inseridas em determinado campo institucional, como na Psicologia ou na Educação (FOUCAULT, 2006).

[...] quando digo “jogo”, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda (FOUCAULT, 2006, p. 282).

As relações de poder são jogos estratégicos entre liberdades e estados de dominação (situação onde não há nenhuma forma de liberdade). Os jogos estratégicos “[...] fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Foucault nos ajudou a problematizar as relações de poder que se atualizavam em nós, em como a psicóloga se colocava na escola e como acreditava que sabia como os(as) estudantes aprenderiam. Fomos nos dando conta de que uma Psicologia que descon siderava outros saberes estava se atualizando em nossas práticas. A partir dessa percepção, as rodas de conversa e os grupos passaram a compor nossos modos de trabalho. Sentíamos a potência dessas estratégias, não no sentido de atender mais gente a um só tempo, mas por serem espaços privilegiados para problematizar, pensar, experienciar, conversar e construir outras existências, coletivamente.

Produzimos uma outra direção de trabalho, uma outra lógica, na qual não éramos mais nós quem dizíamos o que fazer, mas pensávamos juntos(as), tomávamos decisões

com os(as) estudantes e com os(as) colegas trabalhadores(as). Ao apostarmos nesses espaços de conversa, víamos surgir movimentos inesperados. Isso nos alegrava e nos movia em direções desconhecidas previamente.

Os saberes, nessa perspectiva, são produções histórico-sociais. Eles não existem sempre da mesma forma, ou seja, não são naturais.

[...] Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Os regimes de verdade se modificam ao longo do tempo. Novas maneiras de falar e ver são construídas, um “[...] novo ‘regime’ no discurso e no saber [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 3) são produzidos. São modificações “[...] nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 4). Tratam-se de saberes políticos, uma vez que, o saber tem sua gênese em relações de poder (FOUCAULT, 2007).

“A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 2007, p. 14).

Esses apontamentos foram evidenciando que os saberes da Psicologia não eram neutros, mas sim produções. Entrelaçamentos das relações de poder e saber. Ao atarmos-nos para essas relações, tivemos e temos a possibilidade de criar outros modos de ser psicóloga na escola. Modos que produziram rachaduras nos especialismos. Que nos retiraram de nossas certezas naturalizadas e nos lançaram por caminhos desconhecidos ao problematizar os modos de trabalho da psicóloga na escola. Que questionaram a Psicologia como verdade universal e totalizante.

Experienciações de outros modos de ser psicóloga, que nos colocaram em conversa com o(a) outro(a), problematizando aspectos naturalizados nos modos de trabalhar e viver, na perspectiva de superar as posições dicotômicas e excludentes dos saberes, buscando como eles se atravessavam e sem perder de vista que os regimes de verdade são provisórios, temporais e temporários, ou seja, produções histórico-sociais.

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 2007, p. 14).

Ou seja, criar modos de trabalho nos quais pudéssemos estranhar o que nos parecia corriqueiro e natural. Questionar as normas estabelecidas, as técnicas e métodos prescritos, os valores, os modos de organização e representação da escola, querendo abrir brechas nas formas hegemônicas estabelecidas.

Por vezes, fomos convocadas a intervir quando os(as) estudantes, supostamente, não aprendiam. Diante disso, podíamos propor, como já dissemos anteriormente, um programa de estudos para eles(as), cobrar maior dedicação, chamar a família para falar das dificuldades e solicitar providências. Mas fomos percebendo que era preciso construir os caminhos com os(as) professores(as), os(as) estudantes e as suas famílias, e não apenas dizer: “esse(a) estudante não aprende!!”

Construir esses caminhos não foi fácil, visto que a conversa não estava dada. Foi preciso construir um território de trocas e de construções com o(a) outro(a). Foi preciso apostar no imprevisto, pois não sabíamos quais seriam os efeitos das práticas, *a priori*, e não havia garantias de sucesso ao criarmos outras estratégias de ensino e aprendizagem com professores(as), estudantes e familiares.

E de repente nos recordamos da professora Marcela³, uma professora de Matemática, que questionava seu modo de ensinar, mas que não acreditava em sua capacidade de promover atividades inventivas⁴.

Em 2016, tínhamos um grupinho de cerca de 6 estudantes que cursavam a dependência de Matemática I, pela segunda vez, e tanto a professora quanto a pedagoga e nós [psicóloga] percebíamos que eles(as) estavam invisibilizados dentre os(as) demais estudantes da turma do 1º ano. Eram mais de 40 estudantes na turma durante essa aula (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Isso nos inquietava. Mais uma vez esses(as) estudantes estavam cursando essa disciplina, no entanto, os conteúdos curriculares, as atividades propostas e o modo de dar aula não pareciam afetá-los. Como poderíamos fazer para que eles(as) se interessassem? Acreditávamos que eles(as) poderiam aprender, só não sabíamos o que

³ Nome fictício.

⁴ Remetem a uma política cognitiva de invenção, na qual a aprendizagem não se limita ao plano da inteligência. Nela valorizam-se as problematizações. Tema será discutido no capítulo 6.

fazer e como fazer. Conversamos muitas vezes sobre esse grupo de estudantes, e com eles(as). Fomos buscando pistas sobre eles(as) no dia a dia da escola, nas reuniões pedagógicas, com os(as) outros(as) professores(as) e com as suas famílias. Detalhes sobre seus interesses e atividades que faziam para além da escola. Uma tentativa de criar estratégias que pudessem ser mais atraentes a eles(as). Então,

[...] a professora [Marcela] sugeriu um projeto de dependência especial para esses (as) estudantes, pois acreditava que assim eles(as) poderiam aprender mais, uma vez que seria possível propor atividades diferentes para eles(as). Todas nós [professora, pedagoga e psicóloga] concordamos com a proposta e a professora iniciou o trabalho.

Fomos acompanhando esse processo, distanciando-nos em alguns momentos e nos aproximando em outros. Ao final do ano letivo, a professora e os(as) estudantes estavam muito entusiasmados(as) com os resultados alcançados, ambos(as) perceberam que aprenderam e ensinaram mais do que com o método tradicional (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

A dependência especial desenvolvida pela professora Marcela não utilizou apenas um método diferente do que ela havia utilizado, até aquele momento. Ela modificou sua perspectiva do que era conhecimento ao possibilitar que os(as) estudantes experenciassem a Matemática, que articulassem os conteúdos com suas vidas e com outras disciplinas escolares.

A professora lançou a seguinte questão para os(as) estudantes: “eu gostaria que vocês encontrassem aqui na escola coisas que têm relação com a geometria espacial”. Ela saiu do conteúdo do livro e propôs algo que eles(as) ainda não tinham realizado. Inicialmente, alguns(mas) desses(as) estudantes não queriam fazer parte do grupo da dependência especial, diziam que preferiam ficar com o restante da turma do 1º ano, cursando a dependência como nos anos anteriores. Então, com a professora Marcela, fomos explicando como seria a proposta e a importância de tentarmos cursar aquela disciplina de outra maneira.

Após algumas conversas, todos(as) os(as) seis estudantes aceitaram participar da dependência especial. Começaram por identificar coisas na escola que tivessem relação com geometria.

Lembramo-nos deles(as) medindo a caixa d’água entusiasmados(as), para calcular seu volume e depois o consumo de água da escola. Foram surgindo situações que os(as) interessavam e, aos poucos, participaram, criando questões e explorando os

temas da ementa da disciplina. Naquele momento, os(as) estudantes se sentiam protagonistas do processo, eles(as) também guiavam as aulas, eles(as) se alegravam por estarem aprendendo Matemática, alguns(mas) não acreditavam mais em si mesmos(as).

Eles(as) criaram outros sentidos para o conhecimento, não só de que ele é aplicável à vida cotidiana, mas puderam experienciar o conhecimento como criação e invenção. Não havia questões prontas, para as quais a professora esperasse uma determinada resposta. Inicialmente, isso gerou estranhamentos, mas, aos poucos, eles(as) foram se questionando e construindo seus próprios caminhos. Foram percebendo como a geometria estava presente em suas vidas e como era possível operar com seus conceitos.

Habitaram outro território, bem diferente daquele no qual um sabe e outro não, no qual estudantes devem compreender o conteúdo transmitido pelo(a) professor(a). Nessa situação, eles(as) foram fazendo juntos(as). A professora como intercessora na produção de conhecimento, também, possibilitou que outros afectos fossem tecidos entre os(as) estudantes e ela. Produziram-se outros modos de ser estudante e professora.

Conforme Deleuze (2008), pessoas, coisas, plantas e animais podem funcionar como intercessores ao provocar desvios e interferências. Marcela funcionou como intercessora ao criar outros modos de trabalho que se diferenciaram daqueles habituais de ministrar a disciplina de Matemática. Modos que desacomodaram as relações de saber e poder que se atualizavam em suas práticas e possibilitaram a criação de outras existências.

Um outro território também foi habitado por nós (psicóloga) e pela pedagoga, pois tivemos que nos deslocar do lugar dos que sabem o que fazer para que os(as) estudantes aprendessem, e apostar em outras estratégias, uma abertura ao imprevisto, àquilo que não tinha garantias de alcançar um resultado previamente definido.

“Desnaturalizar os especialismos é, portanto, questão central para aqueles que repensam a produção do conhecimento, que problematizam as dicotomias [...]” (BARROS, 2007, p. 226). Não é negar o saber do especialista, mas pensar sobre seu funcionamento, sobre as práticas que tem implementado e sobre o desmonte daquelas que

em seu próprio nome desqualificam as demais. O desafio de “[...] ocupar o lugar do especialista, desmontando-o a cada momento” (BARROS, 2007, p. 226).

Os engendramentos entre saber e poder criam as disciplinas e, conseqüentemente, os especialistas. Criam-se os regimes de verdade que são sempre provisórios, temporais e temporários. Esses podem ser os conhecimentos da Psicologia, da Análise Institucional, das Teorias da aprendizagem, entre outros. Produções que são históricas e sociais, ou seja, que se transformam ao longo do tempo.

Quando tomamos esses conhecimentos (da Psicologia, da Análise Institucional, das Teorias da aprendizagem, entre outros) de forma naturalizada, tratamo-los como se sempre existissem de determinada forma, como inquestionáveis e os compreendemos como explicações justas e definitivas, passamos a ocupar o lugar dos especialismos.

Então, quando Barros (2007, p. 226) afirma que temos o desafio de “[...] ocupar o lugar do especialista, desmontando-o a cada momento”, ela está defendendo a importância de analisar os efeitos de nossas práticas e quais modos de existência estamos produzindo. E que ao construirmos nossas práticas de psicóloga na escola, também somos construídas por elas.

Sobre as questões ora mencionadas, a respeito de pensar em ações que venham de encontro aos especialismos, transcrevemos uma situação registrada no diário de campo da pesquisa:

[...] fizemos contato com Fabíola⁵ para conversarmos sobre um e-mail que recebemos sobre uma atividade que graduandos em Psicologia estavam realizando com os(as) estudantes da escola.

No e-mail havia uma lista de presença identificando quais os(as) estudantes têm frequentado a atividade e solicitava que o setor de Fabíola, Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar (CAM), do qual também fazemos parte, e as pedagogas fizessem um “levantamento de alunos que possuem um histórico de ansiedade e depressão que foram orientados a participar e não estão participando”.

Em resposta ao e-mail, Fabíola encaminha uma lista de estudantes que a CAM indicou/sugeriu que seria importante participar do projeto. E justificou dizendo que “Considerando que se trata de um grupo de promoção à saúde, foram apontados estudantes que em algum momento apresentaram baixa autoestima, ansiedade, dificuldade em se organizar para estudar e cumprir as tarefas, dificuldade de interagir, timidez, episódios de choro em época de provas, insegurança etc”.

⁵ Nome fictício.

Tratava-se de uma troca de e-mails entre dois setores que atendem diretamente os(as) estudantes da escola. Então, ao lermos esse e-mail ficamos bastantes incomodadas como a forma que esse assunto estava sendo encaminhado. E tomamos a decisão de contatar a trabalhadora Fabíola.

Iniciamos a conversa dizendo que quando divulgamos o resultado do processo seletivo da Assistência Estudantil no nosso setor (CAM) tomamos bastante cuidado para não identificar os(as) estudantes nominalmente. E fomos conversando sobre alguns dos motivos [...].

A partir disso fomos expondo o risco de trabalhar indicando ou sugerindo estudantes para participar de um projeto que discuta ansiedade. Primeiro, por que quem somos nós para saber o que é melhor para o outro, é preciso cuidado com esse lugar do especialismo.

Fabíola foi nos explicando que não era o objetivo do projeto tratar ou curar os(as) estudantes da ansiedade. Era um grupo de conversas.

Então, fomos apontando que podemos contagiar outros(as) estudantes de outros modos, sem estigmatiza-los(las) como ansiosos e depressivos, pois esses diagnósticos são práticas privativas de algumas especialidades, não devem ser feitos sem um cuidado profissional específico.

Destacamos que o trabalho da psicóloga nessa escola não adotava como perspectiva de atuação o diagnóstico. Preferia trabalhar com as potencialidades dos(as) estudantes, entendendo que todos podem aprender e por isso é importante experienciar outros modos de trabalho, uma vez que cada um é afetado por coisas distintas.

[...]

Sinalizamos que podemos contagiar outros(as) estudantes a quererem participar do projeto sem que tenhamos que abordá-los(las) diretamente. Pois de uma forma ou de outra nós [CAM] somos identificados como equipe de saúde e ao encaminhar um(uma) estudante para esse grupo temos que ter cuidado com o que estamos produzindo.

Sugerimos que o próprio grupo discuta a participação nessa atividade. E caso os(as) participantes acreditem que outros(as) colegas possam gostar e/ou se interessarem por esse trabalho, que eles(as) próprios(as) façam o convite (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Nesse fragmento, notamos como a prática profissional não é neutra. Nossas intervenções têm efeitos e nosso desafio é estarmos atentas a eles. Pois se acreditarmos que há um único modo de trabalhar, que as coisas são assim porque são ou que esse é o modo de fazer e não há o que questionar, corremos o risco de assumir o lugar dos especialismos.

Com isso, não estamos desqualificando o especialista. Seus conhecimentos são importantes, mas é preciso cuidado para que não sejamos enfeitiçados por nossos saberes e persigamos o caminho das verdades definitivas, dos conhecimentos totalizantes e universais.

Assim, seguimos tecendo nosso corpo psicóloga na escola, não sendo possível identificar onde tudo começou ou como a trama foi construída. O que sabemos é que fomos atravessadas por muitas forças e seguimos produzindo nossos modos de trabalho na educação, sempre provisórios.

2 PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA PSICÓLOGA NA ESCOLA – EXPERIÊNCIAS II

Ao fazer uma breve análise histórica do surgimento da Psicologia na escola (PATTO, 1981; 1984), notamos que a Psicologia Escolar e Educacional, assim como a Psicologia, não surgiu para romper com a ideologia dominante do capitalismo industrial, mas para apoiá-la com seu aparato técnico e teórico.

A Psicologia Escolar e Educacional hegemonicamente era vista – e por vezes, ainda é – como a solucionadora dos problemas de ensino, das dificuldades de aprendizagem e do ajustamento escolar. Valorizava as individualidades⁶ e havia uma tendência a reduzir as questões ao nível individual ou grupal (PATTO, 1981; 1984).

Nesse contexto, o fracasso escolar, por exemplo, era atribuído às características individuais dos(as) estudantes sem levar em conta outros aspectos. Desconsiderava-se o “[...] entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 43). E atribuíam-se aos(as) próprios(as) fracassados(as) as razões do fracasso, girava-se em torno da questão sem problematizá-la, ou seja, naturalizava-se o fracasso escolar como algo inerente ao processo educativo e como responsabilidade dos(as) estudantes.

Assim, cabia ao(à) psicólogo(a) escolar e educacional diagnosticar e tratar os(as) estudantes que não aprendiam ou não se ajustavam ao modelo escolar, às suas regras e normas. Desse modo, podemos dizer que o mandato social⁷ do(a) psicólogo(a) escolar e educacional era “[...] ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos [...]” (PATTO, 1981, p. 13).

Havia um modelo de estudante a ser alcançado. Sujeitos serializados e modelados

⁶ Referem-se aos modos habituais de existência, aqueles que estão atrelados à produção serializada, na qual há um ideal de homem. Conceito será discutido no capítulo 5.

⁷ Mandato social é um conceito da Análise Institucional que diz respeito a um pedido realizado a intelectuais e especialistas para que falem a “verdade” sobre a realidade, é muito comum, por exemplo, o(a) psicólogo(a) ser convocado(a) a solucionar a indisciplina na escola (RODRIGUES, 2006). Trata-se de um pedido de intervenção ininterrupto, por mais que nem sempre audível. Portanto, mesmo que não se diga a todo o tempo que o(a) psicólogo(a) precisa resolver isso, basta que um(a) estudante descumpra uma regra para que esse(a) profissional seja mais uma vez convocado(a).

para atender a uma certa ordem econômica. Formar estudantes para aumentar a produtividade do capitalismo industrial. Havia a produção de modos de subjetividade modeladas pelo método padrão, produção de subjetividades *pret-à-porter*⁸.

Esses modos de trabalho que seguiam a lógica de aumentar a produtividade, o rendimento escolar, solucionar os problemas de aprendizagem e do ajustamento escolar deixavam muitos atravessamentos, muitos fios fora da trama da escola.

Neste texto propomos o rompimento com essas práticas relatadas, uma vez que elas, ainda hoje, se fazem presentes nos processos formativo-educacionais.

Nas escolas onde trabalhávamos/trabalhamos pudemos experienciar tais lógicas. Nas reuniões pedagógicas era comum os(as) professores(as) levarem listas de estudantes “problema” que deveriam ser atendidos(as) pela psicóloga, por serem inquietos(as), indisciplinados(as) ou porque supostamente não aprendiam, como no relato a seguir.

Cauã⁹ era um estudante um pouco diferente de um(a) estudante padrão. Chegou à escola e logo chamou a atenção das pessoas por seu jeito “atípico”. Falava pouco, não olhava nos olhos. No primeiro dia de aula no momento do intervalo, Cauã ficou girando um dedo em torno do outro pelo pátio como se não houvesse ninguém a sua volta.

De imediato as pessoas, principalmente seus(suas) professores(as), foram em nossa direção [psicóloga] dizendo que ele não era um garoto normal. Com certeza possuía um laudo e precisávamos contatar rapidamente a família e a escola anterior. Alguns(mas) trabalhadores(as) já sabiam inclusive histórias dele em sua antiga escola.

Diziam que seu olhar era assustador e como poderiam trabalhar com aquele estudante. “Você precisa nos dizer como se comportar com ele”. “Como ensiná-lo”. “Ele só fica de cabeça baixa na sala de aula”. “Não sabemos o que fazer” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Sentíamos-nos desafiadas cotidianamente a produzir torções no modelo médico-assistencial de diagnóstico e tratamento que circunscrevia as práticas da Psicologia Escolar e Educacional, a recusar o mandato social do(a) psicólogo(a) escolar e educacional, a problematizar as encomendas¹⁰ dirigidas a nós. Nesse caso o pedido dirigido a nós

⁸ Ver Guattari e Rolnik, 2013.

⁹ Nome fictício.

¹⁰ Encomenda é a solicitação de intervenção específica, passageira e pontual. Por exemplo, um(a) professor(a) ou pedagogo(a) que solicita ao(a) psicólogo(a) escolar e educacional que faça o diagnóstico de um(a) estudante que não aprende, como as encomendas sobre o diagnóstico de Cauã ou sobre ensinar os(as) professores(as) a trabalharem com esse estudante.

foi: faça o laudo do estudante que não aprende.

Fomos conversando com os(as) professores(as) a respeito da necessidade de cautela antes de diagnosticar alguém e que, mesmo que houvesse um laudo, isso não se configuraria como uma barreira para aprendizagem. Então, era importante para nós, equipe escolar, encontrar modos de afetar aquele estudante. Buscar pistas sobre o que ele se interessava, quais eram suas curiosidades e o que lhe atraía na escola e na vida.

Também fomos interagindo com Cauã e sua família, fomos encontrando as pistas, e a conversa foi sendo construída. O estudante fazia muitas questões sobre a escola e a vida, um belo exercício de pensamento, mas que até aquele momento foi visto pela maioria das pessoas como algo ruim, que o atrapalhava na organização de rotinas e pensamentos. A família entristecia-se por causa do jeito “atípico” de Cauã.

O estudante questionava a forma de organização da escola. Por que devo fazer isso ou aquilo? Por que as avaliações ocorrem dessa forma? Por que não posso fazer isso? – “deitar no sofá do roll de entrada da escola, só quero descansar um pouco” Por que as pessoas se incomodam com meu cabelo sem pentear? Cauã nos lançava essas questões ao não compreender o sentido das regras e normas estabelecidas nessa escola e na sociedade. Ele nos sinalizava que havia outras práticas possíveis e que nem todas as pessoas se adaptam aos modos tradicionais de ministrar uma aula, de serem avaliadas, de cumprirem as regras sejam elas escolares ou convenções sociais.

Cauã também nos questionava o porquê de não poder se dedicar a assuntos que lhe interessavam como a Filosofia. “Por que devo gastar tempo estudando coisas que não me agradam?”. Por exemplo, ele não gostava de participar das aulas de Educação Física, foi preciso conversar com o estudante sobre a importância das disciplinas do currículo escolar. Mas só dizer que era importante não era suficiente a ele. E os(as) professores(as) precisaram apresentar argumentos mais consistentes. E com isso pudemos acompanhar como Cauã e sua turma tiveram a possibilidade de perceber que as disciplinas não se reduzem a estereótipos rasos.

Recordamo-nos especialmente da disciplina de Educação Física, na qual tivemos bastante dificuldades para que o estudante concordasse em participar. A professora que

à época ministrava a disciplina enfrentou diversos desafios com a turma, havia um conflito entre alguns(mas) estudantes e a professora, pois eles(as) entendiam que nessa disciplina deveriam ser trabalhados apenas os conteúdos de futsal, handebol, basquete e voleibol e a professora habitualmente desenvolvia outras atividades como dança, ginástica, atletismo, entre outras. Ela precisou construir uma conversa com a turma e não apenas com Cauã de como isso traria benefícios à vida dos(as) estudantes e qual a relevância da Educação Física na escola. Assim, os(as) estudantes puderam experienciar uma outra relação com essa disciplina, foi um processo lento, mas no qual alcançamos resultados interessantes como apresentações de dança e acrobacias dos(as) estudantes. Paulatinamente Cauã e seus(uas) colegas passaram a participar das aulas e a gostarem, isso foi possível pois construíram outros sentidos para esse componente curricular, um tensionamento que foi disparado por Cauã, mas que reverberava em outros(as) estudantes.

Aos poucos, fomos construindo nas conversas com professores(as), estudante e família; estratégias de ensino e aprendizagem que atraíssem Cauã. Flexibilizamos as datas de entrega de trabalhos e avaliações, as apresentações das atividades ocorriam apenas para o(a) professor(a) e foi necessário, algumas vezes, que o(a) professor(a) tomasse a iniciativa de questioná-lo sobre o tema a ser discutido ou procurá-lo para que entregasse alguma tarefa escolar.

No transcorrer do semestre, Cauã registrou alguns de seus pensamentos em um caderno, do qual passou a se orgulhar. As flexibilizações puderam ser reduzidas e os(as) professores(as), que inicialmente se queixavam de medo do estudante, estabeleceram uma relação de proximidade com ele. Esse processo não se configurou como uma linha crescente de evolução, em alguns momentos foi preciso retrazar a rota. Mas seguíamos caminhando, sem um local predefinido de chegada, evidentemente.

Ao longo dessas conversas, o pedido do laudo desapareceu, à medida que fomos sentindo as potencialidades de Cauã e construindo com o estudante, e não para o estudante, outros modos de ensinar e aprender. Modos nos quais o estudante pudesse construir seus percursos de pensamento e não apenas reproduzir informações transmitidas por alguém.

Cauã cursa o último ano do ensino médio e não é mais identificado como um estudante “atípico” ou fora do padrão. E não acreditamos que o tenhamos enquadrado, pois ele segue problematizando, planejando cursar graduação de filosofia e muitas outras coisas.

Realizar essas problematizações não foi fácil. Os processos formativos se davam à medida que experienciávamos outros modos de trabalho. Não sabíamos as respostas, *a priori*. Foi preciso construir outras práticas e habitar outros territórios que sustentassem as conversas a fim de problematizar os modos de ser psicóloga, pedagoga, professor(a) e estudante.

Essas problematizações se deram nas conversas com os(as) professores (as), nos diálogos quase que diários da pedagoga e da psicóloga, nas reuniões pedagógicas da turma, nas reuniões convocadas com alguns(mas) professores(as) especificamente para tratar das flexibilizações curriculares e criar estratégias para e com o estudante e nas conversas com Cauã.

Inicialmente acompanhávamos bem de perto o estudante, foi preciso ajuda-lo na organização das atividades a serem cumpridas, por vezes, verificávamos que havia tarefas não executadas e conversávamos com Cauã sobre sua vontade de fazê-las com um novo prazo. Diante de sua afirmativa conversas eram estabelecidas com os(as) professores(as), no início, realizadas pela pedagoga e/ou psicóloga e posteriormente ele mesmo construiu os acordos.

Recordamo-nos de uma situação na qual conversávamos com Cauã e ele nos contou que tinha interesse por robótica e então informamos que na escola havia um projeto de extensão com essa temática e que inclusive existia um processo seletivo aberto e que o edital estava no mural. Orientamos que lesse o edital e qualquer dúvida procurasse o professor responsável. Sabíamos que essa era uma tarefa complexa para Cauã naquele momento, mas o encorajamos, pois compreendíamos que por ser um assunto de seu interesse era uma boa oportunidade para construir outros sentidos para o processo de ensino e aprendizagem e para aquela escola.

No mesmo dia Cauã leu o edital e ficou andando nas proximidades da sala do projeto, parecia estar ensaiando uma conversa com o professor responsável. Observamos de

longe e deixamos que o estudante estabelece a conversa. No dia seguinte perguntamos se ele havia conversado ou se inscrito no processo seletivo e ele disse que não, pois não conseguiu. Enquanto conversávamos no corredor da escola passou por nós um estudante que já participava do projeto de robótica e o chamamos para a conversa dizendo: “Você participa do projeto de robótica?! Cauã, estudante do 1º ano, está interessado. Você poderia contar um pouco mais do projeto para ele”. O estudante para e fica ali no corredor conversando conosco. Por fim, solicitamos que o estudante ajudasse o colega na inscrição para o processo seletivo. E uma parceria foi sendo construída entre esses estudantes.

Foram esses pequenos movimentos que possibilitaram que nós e Cauã fôssemos habitando outros territórios na escola. Ele foi se inserindo em outras atividades, produzindo outros sentidos para a escola e seus conteúdos curriculares e extracurriculares, tornando-se mais autônomo. Nós fomos percebendo que intervenções estruturadas e formais produziam poucos efeitos com Cauã, em geral, nossas conversas eram estabelecidas pelos corredores ou na cantina conforme as questões que emergiam no dia a dia.

Nos primeiros meses de aula Cauã nos evitava, passava por nós de cabeça baixa e com o olhar voltado para o chão. Depois passou a nos cumprimentar com sorrisos e abraços e aos poucos nos procurava para conversar. Continuávamos saindo da sala da Psicologia e a andar pela escola, afinal até nós sentíamos necessidade de intervenções menos formatadas.

Sozinha não seria possível construir esses outros modos de trabalho. Foi um exercício coletivo de questionar práticas e discursos naturalizados, criar condições para o exercício de pensamento.

O coletivo, nesse contexto, não se referia à quantidade de pessoas ou à unidade pronta – ou seja, reunir professores(as) não pressupunha a existência de coletivo –, mas um processo incessante de criação e experiência que superasse a dicotomia indivíduo e social. Coletivo não se reduzia ao social ou à coletividade nem ao jogo de interações sociais (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009). Assim, não se tratam de simples escolhas individuais.

Produzir coletivo refere-se à ação de constituição de um mundo comum e impessoal que não está dado de uma vez por todas, comum no sentido de estar uns com os outros, aquilo que pertence a todos e a ninguém. Portanto, o coletivo precisa ser construído. Não é uma tarefa fácil, pois se trata de uma abertura para as transformações, conexões, inclusões e exclusões. Processo incessante de experiências (ESCÓSSIA, 2012), o coletivo não segue passivo, cumprido ordens ou obedecendo os modos de trabalho hegemônico. Construir coletivo possibilita problematização e criação de outros modos de existência.

No caso de Cauã, o caminho seguido foi o da problematização dos modos habituais da escola, de ser professor(a), de ser psicóloga, de ser pedagoga, de ensinar e aprender. Fomos percebendo que o estudante não era sensível aos signos que habitualmente emitíamos em nossas intervenções e aos métodos corriqueiros de ensinar. E essa não era uma questão que afetava só Cauã, outros(as) estudantes também não se interessavam pela escola, ou supostamente não aprendiam.

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos [...] (DELEUZE, 2003, p. 4, grifo do autor).

Na companhia de Deleuze (2003), estamos afirmando que a aprendizagem não se dá por representação, mas pela decifração e interpretação dos signos. Esses podem ser emitidos por pessoas, objetos e matérias. Os "[...] signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica [...]" (DELEUZE, 2003, p. 5).

Desse modo, "[...] os signos constituem diferentes mundos: signos mundanos vazios, signos mentirosos do amor, signos sensíveis materiais e, finalmente, signos essenciais da arte (que transformam todos os outros)" (DELEUZE, 2003, p. 13). Os signos violentam o pensamento forçando-o a buscar o sentido deles. Quando um signo nos atinge não sabemos ainda qual o seu sentido.

"[...] Sujeito e objeto são efeitos, e não pontos de partida ou pólos pré-existentes, pois

o signo se expressa numa matéria, mas não é objetivo; afeta o sujeito, mas não é subjetivo. Sem ser objeto de reconhecimento, força o movimento da subjetividade” (KASTRUP, 2001, p. 20).

Assim, fomos aprendendo por coação, violentados pelos signos que nos faziam questões, que problematizavam nossos modos de trabalho como psicóloga, pedagoga e professores(as). Construimos outros modos de trabalhar os conteúdos curriculares, de ensinar e aprender, de conversar, entre outros.

Portanto, não se tratou de responder prontamente a encomenda – faça o laudo do estudante que não aprende –, mas de problematizá-la. O que é diferente de polemizar, de fazer oposição. Problematizar é produzir questões, o foco sai das respostas, superando a lógica solucionadora da representação e da escola. É exercício de pensamento.

Para Foucault (2006), pensamento

[...] é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

Esse exercício não é simples, pois precisamos sair dos automatismos do pensamento, das perguntas que tem respostas previamente definidas. Nos recordamos de uma situação onde discutíamos a recuperação paralela e de como foi difícil construir um território de experiência, no qual fosse possível outros modos de funcionamento. Que superássemos a discussão e pudéssemos conversar para construir uma normativa.

No início do ano letivo, durante a formação pedagógica¹¹, ocorreu a apresentação da proposta de recuperação paralela que havia sido construída por um grupo de professores(as) e pedagogas. Esse seria o modo de executar a recuperação paralela du-

¹¹ Momento destinado a discussão de temas que são transversais às práticas escolares e ao planejamento dos(as) professores(as).

rante aquele ano letivo. Existia a compreensão de que o tema fora discutido pela comissão que construiu a normativa e, naquele espaço, só era necessário apresentar o resultado final.

Mas não foi isso que ocorreu. Durante a exposição muitos questionamentos surgiram. Havia um grupo de professores(as) que defendia que aquele formato de recuperação faria com que os(as) estudantes não se dedicassem para a primeira avaliação e preferissem ir para a recuperação paralela, o que aumentariam as tarefas dos(as) professores(as), pois haveria mais estudantes realizando provas de recuperação. E assim, acreditavam que a recuperação utilizando a média ponderada seria a melhor opção para evitar tais comportamentos dos(as) estudantes.

Por outro lado, existia um outro grupo que estava de acordo com a normativa da recuperação paralela construída pela comissão. E diziam que se utilizássemos a média ponderada estaríamos em desacordo com as normativas educacionais, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No decorrer da formação pedagógica o que ocorreu foi uma disputa de posições, um grupo favorável e outro contra a normativa apresentada, o que acabou desencadeando uma votação. A formação pedagógica foi marcada por um clima de disputa e o que foi decidido não agradava parte do grupo. Isso ficou reverberando nos corpos dos(as) trabalhadores(as) por dias, e os embates não se encerraram nessa reunião.

O que se estabeleceu na formação pedagógica foi uma polêmica, cujo objetivo era fazer a posição favorável ou desfavorável vencer. Segundo Foucault (2006, p. 226), o polemista:

[...] possui, por princípio, os direitos que o autorizam à guerra e que fazem dessa luta um empreendimento justo; não tem diante dele um parceiro na busca da verdade, mas um adversário, um inimigo que está enganado, que é perigoso e cuja própria existência constitui uma ameaça [...].

A intenção era anular os(as) interlocutores(as), era mostrar que a posição diferente não tinha valor. O que importava era defender seu ponto de vista, triunfar como portador(a) da verdade (FOUCAULT, 2006). E dessa forma não conseguíamos prosseguir. Havia uma posição vencedora, mas as disputas continuavam, a polêmica estava instaurada.

Tínhamos dificuldades em estabelecer a conversa como direção de trabalho. Concomitante a isso os(as) estudantes começaram a apresentar muitas queixas sobre essa decisão do cálculo da média ponderada para a recuperação paralela. Demonstravam desespero, alegavam que já estudavam muito e a escola só estava preocupada em controlar e punir. E dessa forma aumentaria o número de estudantes retidos(as), mesmo que se empenhassem, uma vez que não era fácil cursar tantas disciplinas e atender o alto nível de exigência dessa escola.

Surgiram e-mails e cartas anônimas com reclamações e pedidos de ajuda dos(as) estudantes. Algumas apresentavam, inclusive, ideias suicidas. Diante disso, a diretoria geral e de ensino se sentiram pressionadas e recuaram na decisão de implementar esse novo modelo de recuperação.

Essa situação vai ao encontro do pensamento de Foucault (2006), com o qual concordamos, que coloca em questão a possibilidade de que possa surgir uma ideia nova a partir de uma polêmica. Uma vez que

[...] a polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer (FOUCAULT, 2006, p. 226).

Assim, foi preciso superar a lógica da polêmica, sair do sistema das representações, no qual tínhamos duas ideias prontas e nenhum dos grupos estava disposto a abrir mão de suas posições para problematizar a recuperação paralela e as estratégias de ensino e aprendizagem.

Tínhamos o desafio de construir um território de experiência para conversar e construir questões sobre o que se passava na escola. Algumas delas foram: por que tantos(as) estudantes estavam de recuperação? Por que os(as) estudantes supostamente não aprendiam? Por que era necessário criar uma normativa que funcionasse como ameaça aos(as) estudantes? Será que um(a) estudante deseja ficar de recuperação? Há outras formas de ensinar e aprender? De que outros modos poderíamos trabalhar a recuperação?

Era desafiador, uma vez que a experiência tem se tornado cada vez mais rara em nossas vidas e não se constrói um território de experiência a partir apenas de boa

vontade. Larrosa (2004) aponta quatro aspectos que destroem a possibilidade de experiência, ou seja, de que algo nos passe, nos aconteça ou nos toque: 1) excesso de informação, 2) excesso de opinião, 3) falta de tempo e 4) excesso de trabalho.

Então, nos questionávamos: como fissurar as subjetividades contemporâneas? Aqueles que tem acesso a milhares de informações, que possuem opiniões para qualquer assunto, que vivem um tempo acelerado e que devem dar conta de muitas tarefas.

De acordo com Larrosa (2004, p. 159-160), “[...] porque estamos sempre ativos, porque estamos mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos passa”. Esses modos de subjetividade são comuns na escola, local cheio de urgências e tarefismos – tarefas sem sentido em nome de gestões eficazes e modernas –, como se nada pudesse esperar e os(as) trabalhadores(as) devessem se desdobrar em vários(as) para atender todas as encomendas dirigidas a eles(as).

Fomos percebendo que para construir um território de experiencição eram necessárias disponibilidade e abertura. Era preciso nos arriscarmos e nos expormos. Era imprescindível estarmos abertos(as) à nossa própria transformação e não ficarmos apegados(as) à defesa de nossas posições diante de uma questão ou assunto.

Para experimentar vista-se de não senso. Abandone a cronologia e habite o tempo que flui no movimento de pensar. Opte por seguir pelas passagens de novos sentidos e faça do absurdo a matéria do pensamento. Crie palavras para acolher os afetos que se produzem neste percurso. Deixe o método, a explicação e a interpretação desamparados [...] (LAZZAROTTO, 2012, p. 99).

Como estratégia construímos um grupo de estudos, por meio de portaria, composto por professores(as), pedagogas e psicóloga, no qual algumas questões sinalizadas anteriormente que atravessavam a escola puderam emergir e foi possível conversar sobre elas. Inicialmente os encontros eram semanais, mas devido ao excesso de atividades eles passaram a ser quinzenais e depois mensais. Cada participante levava artigos, legislações, textos, estudos e normativas para auxiliar em nossas construções. Em alguns momentos, voltávamos para o debate (favoráveis x desfavoráveis).

Uma tentativa de superar a lógica da eficiência, da solução de problemas e dos tarefismos que impregnam os modos de trabalho na escola. Práticas que nutrem as urgências da escola ao visarem um resultado prévio sem problematizar os modos de trabalho que cada vez mais individualizam e inviabilizam a comunicação e o coletivo.

Esse movimento durou alguns meses e se configurou como um exercício de pensamento bem interessante. As trocas experienciadas no grupo de estudos não apenas construíram uma normativa, mas também, produziram outros modos de trabalho ao questionar as formas tradicionais de executar o processo de recuperação paralela.

No relato a seguir um professor nos mostrou como trabalhou com a recuperação paralela sem lançar mão de tantos controles:

Túlio¹² [...] defendeu que a partir do momento que entra em contato com um(a) estudante e sente que esse(a) compreendeu o que estava com dificuldade, não é preciso reaplicar uma prova, fazer repetição até que ele(a) não erre mais, pois a falha faz parte da vida. O importante é entender o processo e não a resposta certa. Às vezes, o(a) estudante pode errar uma multiplicação, mas se ele(a) compreendeu o processo, o como, isso é o que importa.

O conhecimento para além da transmissão de informação e aquisição de habilidades. Tratou-se de superar a repetição, a cópia, o certo e errado, para trabalhar com a dimensão processual do conhecimento, com a construção do saber, com a produção de sentido (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ao problematizar o que parecia natural – reaplicar uma prova aos(às) estudantes para verificar se havia recuperado o conteúdo da primeira avaliação – tivemos a possibilidade de não apoiar ideologias dominantes, nas quais o que é privilegiado é o resultado único e definitivo e o erro é encarrado como fracasso. Pudemos pensar na aprendizagem como processo, na qual uma avaliação pontual não reflete o percurso do estudante na disciplina.

Acabamos por decidir entre uma ou outra proposta de recuperação, mas o processo não se pautou mais no embate, na disputa, mas na problematização, nas questões que emergiam naquele grupo de estudos para pensar outras formas de trabalho.

Por isso, apostamos no trabalho como atividade humana criadora, que não invisibiliza as forças e formas que nos atravessam. Acreditamos que nossas práticas na escola, como trabalhadores(as) da educação, podem produzir subjetividades que furam e racham os modelos hegemônicos que serializam e modelam os sujeitos.

¹² Nome fictício.

3 COMO EXPERIENCIAR OUTROS MODOS DE TRABALHO?

Partimos da inseparabilidade da teoria e da prática, do fazer e do pensar e do pesquisar e intervir. Pensamos que pesquisadora e participantes se constituem no mesmo plano, eles coemergem na relação, não havendo pesquisadora ou participantes pré-definidos, eles vão se construindo e se modulando nos encontros que experienciam (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Nessa perspectiva, a um só tempo, há produção de conhecimento e transformação da realidade. O conhecer não é desencarnado ou uma abstração sobre uma realidade,

[...] não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido [...] (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131).

Diante disso, não nos colocamos a investigar o trabalho dos(as) professores(as) e sim a investigar com os(as) professores(as), a produzir análises com eles(as) e não sobre eles(as). Colocamo-nos lado a lado com os(as) professores(as).

Em algum momento Danilo nos perguntou se iríamos observar o trabalho deles(as). Fomos explicando que não estaremos na escola para observar ou julgar o trabalho dos(as) professores(as), mas que produziremos análises de forma coletiva no grupo, no sentido do que tem funcionado ou não e que a partir disso vamos construindo e experienciando outros modos. Que precisamos ir sentindo (que não fala só de sentimento racional, mas de algo que se dá em nossos corpos que não conseguimos explicar exatamente com palavras) quais são os efeitos dos nossos modos de ensinar, de trabalhar e de ser professor(a) (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

O saber sobre algo ou alguém busca controlar o objeto de estudo, explicá-lo, confirmar ou refutar hipóteses, tem como pressuposto a neutralidade. O “saber com” fala de uma pesquisa encarnada.

[...] a prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador, devendo considerar também o protagonismo do objeto. A investigação é cuidado ou cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 144).

Assim, nossa intenção nesta pesquisa não foi aplicar um método para verificar uma hipótese ou isolar variáveis e as controlar a fim de neutralizar a relação sujeito e objeto (pesquisadora e participantes). Não pretendíamos generalizar um conhecimento verificável e neutro como hegemonicamente ocorrem nos experimentos. Ou ainda, como na pesquisa-ação, onde critica-se o modelo anterior, mas a separação sujeito e objeto permanece, e, o que valida o conhecimento produzido é a inserção no campo de pesquisa (LAZZAROTTO, 2012).

Portanto, “[...] não basta entregar-se à experiência, é preciso construir um modo de permanecer no processo em curso que solicita invenção [...]” (LAZZAROTTO, p. 99). Ou seja, foi preciso construir um território de experientiação, ou podemos denominá-lo de território de passagem, no qual aquilo que se passava pudesse nos afetar de algum modo.

Foi preciso construir outros modos de pesquisar que superassem os tradicionais. Então, desde nossa entrada no campo, como pesquisadora, houve um cuidado com o processo de convocação dos(as) participantes. Ao invés de cumprir apenas as formalidades de apresentação de um contrato de participação na pesquisa, cujo desfecho seria a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fomos criando as condições para a realização de uma pesquisa-intervenção: vínculo de confiança, corresponsabilidade e protagonismo distribuído, uma vez que pesquisadora e participantes se colocariam como autores(as) dos processos de análise e de construção de outros modos de ser professor(a).

Para isso fomos estabelecendo conversas com os(as) professores(as) do Ifes Campus São Mateus¹³, falávamos de nossas intenções de pesquisa: construir um grupo com os(as) professores(as) para conversar a respeito do trabalho docente e produzir análises coletivas. Essas primeiras abordagens aos(as) professores(as) ocorreram em situações não estruturadas, como nos corredores da escola, nos intervalos de aulas, na cantina, nos banheiros, entre outras.

Posteriormente, encaminhamos um e-mail para todos(as) os(as) professores(as) da escola, no qual apresentávamos os objetivos da pesquisa e os(as) convidávamos para

¹³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus São Mateus.

uma reunião inicial, na qual conversaríamos sobre os detalhes da proposta.

Alguns docentes iniciaram as conversas via e-mail. Surgiram curiosidades, dúvidas e a proposição de outros horários e dias para a conversa inicial, uma vez que nem todos(as) que apresentaram interesse tinham disponibilidade na data e horário proposto.

Definimos uma data e horário que contemplasse a maioria dos(as) interessados(as) e agendamos a reunião. Essa conversa ocorreu no laboratório de informática da escola que esses(as) professores(as) atuam, iniciamos perguntando o que os(as) faziam querer participar dessa pesquisa. Pretendíamos compreender o que os(as) inquietava e quais eram os desafios do trabalho do docente que naquele momento emergiam como questão para eles(as). Estavam na reunião 2 professores e 1 professora.

Quarta-feira às 9h iniciamos nossa conversa no Ifes Campus São Mateus sobre o projeto de pesquisa “Subjetivação e formação de professores”. Chegamos à escola animadas com a conversa, não que esperássemos uma sala lotada, mas porque falar sobre o tema, os motivos da pesquisa, como estávamos pensando era algo que nos alegrava.

Na segunda-feira o diretor de ensino disparou um e-mail para os(as) professores(as) convidando-os(as) para essa conversa de hoje, onde nós explicamos brevemente qual era a proposta. Com alguns(mas) professores(as) iniciamos uma conversa no próprio e-mail, uma vez que ele foi encaminhado com cópia para nós.

Já achamos bastante interessante esse retorno, alguns(mas) disseram que acharam a proposta legal, mas que no horário combinado não poderiam comparecer. Marcamos outro horário para a conversa. Pensamos que esse momento de conversar sobre a proposta é bastante importante, valorizar o interesse dos(as) professores(as) e pensar como aquela pesquisa os(as) afetou.

Então iniciamos a conversa assim: como a proposta encaminhada por e-mail os(as) afetou? O que vocês esperam da pesquisa?. O que prevaleceu nas falas foi pensar “em outras formas de chegar ao aluno”, “construir práticas diferentes”.

Paula¹⁴, Danilo¹⁵, Bernardo¹⁶ e nós estávamos bastante afinados(as), parecíamos nos entender. Cada um colocando as coisas a sua maneira, havia ali uma direção ética do modo de trabalho que em muitos aspectos se aproximavam. Uma direção de pensar outras estratégias de ensino, outros modos de ser professor(a), modos que superassem a transmissão de informação e aquisição de habilidades.

[...]

¹⁴ Nome fictício.

¹⁵ Nome fictício.

¹⁶ Nome fictício.

Conversamos por cerca de 1 hora, uma conversa franca e tranquila. Os(As) professores(as) foram trazendo suas inquietações e fomos pensando como poderíamos conversar sobre elas no grupo da pesquisa. Também fomos puxando os fios para falar da pesquisa-intervenção [metodologia de pesquisa que utilizaremos], aquela que produz transformações à medida que intervém na realidade, na qual não separamos teoria e prática (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

No período vespertino conversamos com mais 3 professores e 1 professora, esses(as) estavam em aula no período matutino e por isso não puderam participar da reunião. Também apresentamos a proposta da pesquisa e acolhemos suas dúvidas, sugestões e expectativas.

Em nossas conversas havia a preocupação com a construção de um território de confiança, por isso fomos apresentando a proposta da pesquisa, destacando o protagonismos dos(as) professores(as) nas análises e valorizando os detalhes tanto da pesquisa quanto dos modos de trabalho dos(as) professores(as), como podemos acompanhar na conversa com Saulo¹⁷:

[...] professor da coordenadoria de Mecânica, que não pôde participar da conversa [apresentação da proposta de pesquisa] pela manhã, pois estava em aula. Então, conversamos à tarde, conforme combinado. Acomodamo-nos na cantina, pois não havia sala disponível. A primeira pergunta que ele nos fez foi: “como você coletará os dados?”.

Falamos do diário de campo, ferramenta que será utilizada na pesquisa para registrar o que acontecer no grupo, não como uma descrição, mas para acolher os pontos que chamam nossa atenção, que nos afetam, que nos façam questão e que interpelarem o grupo.

Os(As) professores(as) também utilizarão a escrita para problematizarem seus modos de trabalho, questionarem-se, construirão outros modos de ensinar e também para pensarem o próprio percurso da pesquisa. Experimentaremos prosas, poesias, contos, obras de arte, escreveremos e outras coisas que surgirem, conforme o grupo for fazendo seu percurso lançaremos mão de algumas ferramentas que possam gerar abalos em nossos modos habituais de trabalho.

Fomos conversando e o professor nos contou que tem vivido muitas inquietações sobre seu modo de trabalhar. Dúvidas sobre como ensinar, se está fazendo um bom trabalho como professor e se está fazendo seu melhor. Disse que já chegou a pensar em solicitar exoneração do cargo de professor e procurar outra atividade.

Sua fala parecia cheia de medo e insegurança frente ao trabalho docente. Até que ele enunciou a preocupação em analisar seu trabalho em um grupo, pois ele percebia que nessa escola quando você solicitava ajuda, quando problematizava seu modo de ensinar alguns(mas) colegas achavam que “você era lixo”, e que havia na escola o grupo dos “the best professores” que se portavam como se tudo soubessem (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

¹⁷ Nome fictício.

Assim, a confiança não foi um processo que se construiu com boa vontade e nem apenas com o apelo: “confiem!”. Ela precisou ser cultivada, indo ao encontro do conceito exposto por Sade, Ferraz e Rocha (2013, p. 238): “[...] confiança – con fiar – fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem”. Os(As) professores(as) precisaram sentir que participariam efetivamente das construções da pesquisa, que suas singularidades seriam levadas em conta. Não se tratava de um apagamento ou apaziguamento das diferenças, mas como compor com elas.

A partir do interesse e disponibilidade dos(as) professores(as) compomos o grupo da pesquisa. Éramos 3 professores, 4 professoras e a pesquisadora (que também é psicóloga nessa escola – que no período da pesquisa se encontrava em licença capacitação para cursar o mestrado).

Decidimos qual o melhor dia e horário para os encontros em conjunto, às terças-feiras no período de 14h30 às 16h30. Os encontros eram quinzenais e ocorriam numa sala de aula da própria escola. Ao longo do ano letivo foi preciso adaptar o tempo dos encontros para 1 hora e 30 minutos, devido aos horários de aula dos(as) participantes. Realizamos 8 encontros com os(as) professores(as) e a participação variava, nem todos(as) os(as) participantes estiveram presentes nesses 8 encontros.

O planejamento das atividades era construído conforme as questões que emergiam no próprio grupo. Então, retraçávamos as rotas, percorríamos caminhos que desconhecíamos ou que não imaginávamos que seriam visitados. Éramos guiados(as) pelo grupo e não apenas pelo interesse da pesquisadora.

Em nosso primeiro encontro conversamos sobre o que era educação e aprendizagem para aqueles(as) professores(as). Também apresentamos os principais conceitos discutidos no artigo “Aprendizagem, arte e invenção” de Virgínia Kastrup e fomos articulando com nossa conversa. Por fim entregamos uma cópia do texto para que pudessem fazer a leitura posteriormente.

No segundo encontro retomamos os principais pontos do encontro anterior e alguns(mas) professores(as) trouxeram destaques do artigo “Aprendizagem, arte e invenção” de Virgínia Kastrup. Fizemos a leitura de duas crônicas de Clarice Lispector – “Carência do poder criador” e “Sensibilidade inteligente” – e conversamos sobre como estimular a inteligência sensível no cotidiano da escola e nas práticas docentes.

Terceiro encontro realizamos a leitura do poema “Poesia por acaso” de Clarice Pacheco e fizemos uma experientiação com a escrita, solicitamos que cada participante escrevesse um poema. A escrita era livre, cada um(a) deveria escrever aquilo que estava lhe atravessando, sem fazer julgamentos (certo ou errado), deveriam deixar a mão correr. A escrita de cada um(a) vem com aquilo que sentimos necessidade de escrever. Todos(as) foram convidados(as) a lerem suas produções, mas apenas se sentissem à vontade. Conversamos sobre como foi escrever uma poesia a partir da leitura do poema de Clarice Pacheco e também de como a escrita pode contribuir no processo de problematização dos modos de trabalho e vida.

Solicitamos que fizessem a leitura da carta de Caio Fernando de Abreu – “Carta ao Zézim” – e escrevessem suas próprias cartas contando como é ser professor(a), quais são seus desafios, como tem feito para lidar com eles, o que tem lhes inquietado em sua prática docente. Essa era uma atividade para o próximo encontro.

No quarto encontro iniciamos com o compartilhamento das cartas escritas pelos(as) professores(as) e conversamos sobre as questões trazidas por eles(as) e sobre a experiência de escrever. Solicitamos para o encontro seguinte que escrevessem um diário falando de algo que lhes acontecer durante os próximos quinze dias.

Quinto encontro compartilhamos os diários, conversamos sobre os pontos que trouxeram e como foi escrever. Continuamos também diálogos disparados nos encontros anteriores que visavam o acompanhamento das atividades realizadas pela professora Marcela e pelo professor Saulo. Destacamos que eles(as) podem registrar o desenvolvimento dessas atividades em diários no intuito de produzir problematizações e compartilhar com o grupo.

No sexto encontro seguimos com o acompanhamento das atividades de Marcela e Saulo. Problematizando as práticas docentes e construindo estratégias de ensino e aprendizagem com o grupo. Para o próximo encontro solicitamos a escrita de um diário falando de alguma atividade que estivessem desenvolvendo com uma de suas turmas ou que criarão a partir da discussão de hoje. E a leitura do texto “Formação docente: uma experimentação que produz ecos”, Maribel Susane Selli, fazendo destaques e questões.

Sétimo encontro compartilhamento dos diários e conversamos sobre as questões que

trouxeram, sobre as atividades que estavam desenvolvendo e como foi escrever. Articulamos o diálogo com o artigo de Maribel Susane Selli que trazia a experiência de uma atividade inventiva desenvolvida em uma escola no Rio Grande do Sul. Solicitamos para o próximo encontro que cada participante escrevesse algo sobre como foi participar do grupo com os(as) professores(as), o que os(as) afetou e como foi experienciar a escrita enquanto problematização de seu trabalho.

Oitavo encontro foi o momento de encerramento e avaliação. Compartilhamos nossas escritas e avaliamos o processo: Como foi participar dos encontros? O que eles dispararam em nós? Há sugestões dos(as) professores? O que eles(as) gostariam de continuar discutindo.

Portanto durante nossos encontros realizamos leituras de artigos, escrevemos poemas, cartas e diários de campo e compartilhamos experiências de atividades desenvolvidas por esses(as) professores(as) que dispararam análises, problematizações e construção de modos inventivos de trabalho docente. A seguir apresentamos a carta produzida pelo professor Danilo para um de nossos encontros.

Prezados colegas,

O meu ano começou com uma dúvida. O que significa essa sigla Stem? Eu havia sido selecionado para fazer um curso na Universidade de São Paulo, ficaria lá uma semana, estudando alguma coisa que tinha a ver com meus objetivos profissionais de especializar-me cada vez mais no ensino de ciências e o foco dos estudos era esse tal Stem. Acho que até os organizadores do curso, por parte da USP, não tinham certeza o que era Stem. Logo o pessoal do LSI-Tec que é super organizado e envolvido com essas coisas...

[...]

Mas os cinco dias de curso não foram suficientes para explicar o que era Stem. O curso tinha muita informação. Trouxeram profissionais de grandes empresas espalhadas pelo mundo para conversar conosco. Isso mesmo, era uma conversa. Curso diferente. Tudo era estruturado em tarefas voltadas ao planejamento do ensino de ciências da realidade de trabalho de cada um de nós com a intervenção, muitas vezes um bate papo, desse pessoal que vinha de toda parte do mundo. Como aprender alguma coisa assim? Por que não estávamos ouvindo eles falarem para, então, tentarmos reproduzir?

No primeiro dia descobri que Stem é a sigla utilizada para Science, Technology, Engineer e Math. Mas isso não ajudou nada. Talvez tenha piorado quando os americanos explicaram que lá eles usam o SteAm: Science, Technology, Engineer, Arts e Math. Mas o que era isso? Mais uma sigla para um projeto mirabolante, tipo aqueles que dos quais li que os EUA tentaram introduzir (ou o governo brasileiro, sei lá...) de lá pra cá décadas atrás para educação?

[...]

Aos poucos fui percebendo que a estrutura do curso era algo incrível, do tipo que eu nunca tinha pensado. As coisas foram se encaixando, mas não logo, demorou alguns dias depois do curso para que eu compreendesse o que havia sido tudo aquilo. Nos Estados Unidos parte do currículo escolar se chama Steam. É a forma com que eles têm procurado ensinar não só ciências. Eles procuram fazer tudo conectado, a tecnologia como produto científico (e vice-versa) indissociável do pensar matemático com possibilidades de prototipagem (engenharia). Além disso, eles pensam tudo conectado a Arte, ou seja, a percepção cultural de cada um para a construção pelo pensar lógico. Esta última parte eles acharam difícil trazer para o Brasil, pois as questões artísticas, quando acessíveis à população, raramente estão conectadas ao Stem. Quando comecei a entender isto, percebi que a grande pergunta deles era: como você vai fazer Stem na sua prática como profissional da educação?

Essa pergunta veio de forma muito bacana. Porque era muito claro que eles não tinham intensão de incutir um currículo na nossa prática, mas de mostrar possibilidades para que fôssemos instrumentos de transformação do espaço escolar, criando ambientes nos quais os alunos do ensino básico tenham oportunidade de realmente manipular as letrinhas da sigla Stem.

Mas o que criar e como criar. O curso me ajudou muito sobre o pensar da promoção de feiras de ciências, algo que faço há nove anos [...]

Professor Danilo (FRAGMENTO DA CARTA DO PROFESSOR DANILO).

Danilo vai trazendo as alegrias, as dificuldades e as inquietações produzidas pelo curso que realizou na Universidade de São Paulo. Como estranhou o curso como conversa, pois estava habituado com a transmissão de informação. Mostra-nos também como essa experiencição ainda reverbera em seu corpo.

Fomos construindo durante nossos encontros com os(as) professores(as) uma relação na qual seus modos de trabalho não ficaram sob suspeita ou julgamento. E isso foi acontecendo à medida que compusemos modos de ensinar e aprender de forma coletiva.

Afirmar que a pesquisa se assenta na confiança na experiência significa que há confiança na potência dos encontros que se dão com o (e no) campo, no processo de pesquisa. Confiar na potência de um encontro não se confunde com a ideia de completude, identidade ou convergência de interesses e finalidades. Não se trata de confiar em um resultado específico. As alianças fundadas na confiança não se sustentam na identidade de um estado de coisas ou de representações de um futuro, mas em zonas de indeterminação que nos lançam em trajetórias inventivas (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 284).

A confiança foi questão para Saulo desde nossa primeira conversa na cantina quando apresentamos a pesquisa ao professor. Acreditamos que apostar nas análises com os(as) professores(as) foi condição para que as problematizações e transformações surtissem. Um território de experiencição foi tecido durante a pesquisa. E em nosso último

encontro Saulo retomou esse assunto, Marcela e Gabriela¹⁸ também apresentaram suas análises:

[...] a confiança. Como falar? Se expor num grupo que conversa do trabalho docente? E então, contamos um pouco de nossa primeira conversa e de como foi importante que ela tivesse ocorrido na cantina tomando um refrigerante, onde pudéssemos falar detalhadamente da aposta dessa pesquisa. E do professor ter trazido seus medos e inquietações.

Saulo nos confirmou que essa conversa inicial foi muito importante para sua decisão de participar do grupo. “E aos poucos fui percebendo que aqui havia cuidado de um com o outro e que eu poderia colocar minhas inquietações, dúvidas, medos e problematizações”.

Marcela destacou: “é difícil na educação ter um espaço onde o(a) professor(a) não se sinta armado(a)”. Ficar armado se referia a assumir uma postura defensiva, como se sempre estivesse aguardando ser atacado(a) por alguém. “Aqui eu fiquei à vontade. Não tinha medo de me expor”. Essa fala foi muito preciosa, pois ela remeteu a uma condição de enunciação criada pelo grupo. Foi muito importante construir um território de confiança. E todos(as) os(as) participantes falaram disso nesse último encontro.

Gabriela disse: “esse território foi construído porque a mediadora se implicou no processo e não ficou numa posição de julgar os outros. Não estava ali só observando”.

[...]

Não estávamos em busca de neutralidade. Não nos colocamos na pesquisa como alguém que pretendia ensinar algo para o(a) outro(a). Nos colocamos lado a lado com os(as) participantes e fomos construindo junto com eles(as).

Gabriela acrescentou: “não é refletir sobre o saber do outro, mas refletir com o outro as nossas práticas. Isso fez muita diferença, pois não se tratou de individualizar as questões ou pessoaliza-las. Mas de fazer análises coletivas das práticas” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Apontamos como pistas para a construção do território de confiança, a conversa sobre os modos de pesquisar que sustentaríamos, a pesquisa-intervenção, na qual as questões seriam colocadas pela pesquisadora e pelos(as) participantes e as soluções não surgiriam de imediato e nem a partir de uma só pessoa, muitas mãos as construiriam, sem pressa. As soluções não seriam o principal objetivo, as problematizações e os tremores provocados nos modos habituais de pensar seriam mais caros a nós.

Aos poucos, os(as) professores(as) foram trazendo as questões que os(as) inquietavam e que os(as) desafiavam em seu cotidiano de trabalho. Situações que os(as)

¹⁸ Nome fictício.

deixavam sem saber por qual caminho seguir, tais como: os(as) estudantes que supostamente não aprendiam ou aqueles(as) que não se interessavam pelo que os(as) professores(as) ensinavam ou que cumpriam as atividades apenas para obter notas.

Produzimos no grupo conversas que problematizaram os modos de trabalho docente, questões e análises que desnaturalizaram algumas formas de ensinar e aprender. Fomos acompanhando ao longo dos encontros algumas experiências desses(as) professores(as). Falávamos dos detalhes do trabalho docente, de como desenvolviam um determinado conteúdo com os(as) estudantes. Nessas conversas emergiram novas ideias e outros modos de fazer. Não se tratava apenas de outros modos de fazer, mas de experienciar outros modos de pensar, criar, agir e sentir.

Algumas questões que surgiram no grupo: Como abrir buracos no tecnicismo que se entranha nos modos de ensinar nessa escola? Como construir modos de trabalho que fujam à lógica da produtividade e competição? Como construir outros modos de ser professor(a)? Como ensinar? Como superar a transmissão de informações ao desenvolver um conteúdo em sala de aula? Como o(a) professor(a) sai do centro do processo de ensino e aprendizagem, do lugar daquele que ensina algo para alguém? E tantas outras.

Na escrita dos diários de campo, os(as) professores(as) e a pesquisadora, trouxeram suas inquietações e dúvidas, narraram como desenvolviam as atividades, selecionaram trechos dos textos lidos ou relataram alguma situação que os(as) atravessaram.

Nos diários cabiam muitas coisas. Havia informações objetivas como também impressões. Não se tratava de uma descrição dos fatos, dar opiniões ou fazer interpretações objetivas. Mas mostrar como as coisas aconteciam, acompanhar os processos de constituição dos modos de trabalho docente.

Os diários dos(as) professores(as) e da pesquisadora não tinham a intenção de contar histórias pessoais. Eles abriam possibilidades para as problematizações, para pensar o trabalho docente e a pesquisa.

Trataram-se de anotações, nas quais os(as) professores(as) e a pesquisadora puderam narrar suas experiências de trabalho, questionar, pensar e problematizar seus modos de atuação. Colocaram em análise as forças e formas que se entrelaçavam

para constituir esses modos de ser professores(as) e pesquisadora. Não tratamos os modos de trabalho de um(a) professor(a) como sendo dele(a) unicamente, como se as práticas representassem a boa vontade daquele(a) trabalhador(a), o que remeteria à ideia de um eu unificado, um sujeito suspenso do mundo. Mas buscamos compreender como esses modos se construíram e como poderíamos transformá-los.

Distanciava-se

[...] da ideia de um diário confessional, 'íntimo', relativo a uma individualidade como lugar onde segredos são guardados, escondidos, no qual as verdades podem libertar-se, como um campo arejado no qual seu autor precisa circular em busca de ar e seu verdadeiro eu pode aparecer em essência [...] subverte essa ideia de produção de verdade de identidades e/ou um texto descritivo, uma prestação de contas, veiculação de informações. Subversão como rompimento de hierarquias [...] (SANTOS; DIAS, 2016, p. 319).

Assim, a escrita diarística possibilitou a análise de como a subjetividade é atravessada por relações sociais, econômicas, culturais, de mídia, entre outras (GUATTARI; ROLNIK, 2013). E também a criação de “[...] outros modos de ser, de experimentação de si e do outro via a escrita. Escrever, pois, como propósito de experimentar uma outra forma de se constituir docente” (OLIVEIRA, 2013, p. 123) e pesquisadora.

Nessa perspectiva, a escrita do diário foi uma prática de cuidado de si. Uma escrita que permitiu outros modos de subjetivação, pois nela tomou-se a si para problematizar o que tem sido feito de si mesmo. O diário pôde funcionar como dispositivo para a criação de certos modos de trabalho docente, de pesquisa e de vida. Esses modos possuíam uma direção ética de ampliar a potência da vida ao fissurar os modelos aliados ao capitalismo.

A escrita do diário e também dos poemas, cartas e nossas conversas funcionaram como possibilidade de reposicionamento subjetivo. Pudemos acompanhar, por exemplo, que mesmo com insegurança, Marcela se lançou aos imprevistos, problematizou e experienciou outros modos de dar aula. Vimos isso no trabalho com os jogos, com as questões sobre seus critérios avaliativos rígidos para conduzir as atividades e com o trabalho da história da Matemática e as mulheres, questões que surgirão ao longo do texto.

Fomos percebendo e evidenciando que havia forças e formas que se entrelaçavam para constituir esses modos de trabalho. Não havia neutralidade nessas intervenções.

E nós não buscávamos porta-vozes, mas que os(as) participantes pudessem se colocar como protagonistas. Nossa intenção foi que os(as) professores(as) se reconhecessem como autores(as) de seu trabalho e das análises – o que tradicionalmente é prerrogativa do(a) pesquisador(a), o que o(a) distingue e separa de seu objeto –. Essa postura conferiu à pesquisa tanto seu caráter participativo como de intervenção (CAMPOS et al., 2008).

Em geral, nossos encontros eram guiados pelas escritas diarísticas, ou seja, pelo que nos passava, nos tocava, nos afetava – professores(as) e pesquisadora. Nos diários da pesquisadora cabiam “[...] associações que ocorrem ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado [...]” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70). Portanto,

[...] a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importante. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência [...] (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70-71).

O diário de campo nos retirou da segurança dos laboratórios de pesquisa, ambientes controlados, onde há um resultado prévio a ser alcançado, e nos lançou ao imprevisto. Precisávamos cultivar uma atenção à espreita, procurávamos algo que não sabíamos de antemão o que era. “A ativação de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta [...]. Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo [...]” (KASTRUP, 2015, p. 48).

Atentando aos afectos e perceptos que foram produzidos ao habitar a escola, ao que fazia os corpos vibrarem, foi possível valorizarmos o que emergia em nossas conversas e nos diários. Aquilo que nos retirava de nossas certezas e verdades. O que abalava os automatismos do pensamento e os modos habituais de ensinar e aprender.

Lourau (1989) apontou o diário de campo como uma estratégia metodológica da pesquisa-intervenção. No livro *El diario de investigación: materiales para una teoría de la implicación* o referido autor apresentou diários de diferentes pesquisadores e realizou análises dos textos diarísticos, destacando que esses materiais podem ter grande potencial para revelar o que atravessa o(a) pesquisador(a), pois ao falar do que ocorreu

no campo de pesquisa e mostrar como a pesquisa se fez, sem deixar seus percalços de fora, o texto diarístico fala de sua própria construção (LOURAU, 1989).

Hoje quando estávamos a caminho da escola mandamos uma mensagem em nosso grupo de WhatsApp¹⁹ lembrando do encontro. Logo Saulo disse: “acho que não poderei participar”. Marcela que já tinha dito que não poderia estar presente, reafirmou: “não estarei no grupo”. Bernardo confirmou presença. Danilo disse: “não posso, pois, a partir dessa semana vou dar aulas à noite e acabei não conseguindo programar minha permanência à tarde no Ifes”. Gabriela informou: “tenho outra reunião (organização de um evento) no horário do grupo”. E Paula também tinha uma reunião com um colega professor.

[...]

Parecia que precisávamos conversar com os(as) professores(as) sobre isso. Nossas implicações com esse grupo e com a pesquisa. [...] Estávamos num movimento de engajamento com o grupo, os(as) professores(as) participavam, falavam, colocavam suas dúvidas e sugestões, realizavam as atividades propostas. Mas, não gostamos dessa postura de hoje, não informaram antecipadamente que não possuíam disponibilidade para o encontro, exceto Marcela.

Eles(as) sabiam que nos deslocávamos de Vitória para São Mateus a fim de realizar a atividade com eles(as). Não tínhamos a intenção de culpá-los(las), mas de pensar sobre nossas implicações com essa pesquisa. Como nos vinculamos a ela? Como avaliamos os encontros? Havia outras propostas para o desenvolvimento das atividades?

[...]

Então, para o próximo encontro acreditávamos que poderíamos iniciar a conversa com a análise de nossas implicações. Para disparar a conversa, exporíamos nossas impressões sobre a ausência dos(as) participantes ao encontro do grupo (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Podíamos ter optado por deixar passar esse fato. Já que não houve encontro, não escrevemos, reagendamos a data e prosseguimos com o planejamento que possuíamos. Mas, decidimos pela escrita do diário de campo e sentimos sua potência para problematizar a própria pesquisa, para pensar os caminhos que estávamos tomando.

Principalmente nos primeiros encontros, foi difícil para a pesquisadora e os(as) participantes problematizarem os modos de pesquisar, de trabalhar, de ensinar e aprender. Mas fomos construindo coletivamente outros modos e pouco a pouco acompanhamos os efeitos de nossas intervenções. Assim, fomos fugindo da ideia de uma realidade dada e

¹⁹ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, no qual os(as) usuários(as) podem enviar mensagens de texto, imagens, vídeos, documentos em PDF e fazer ligações por meio de uma conexão com a *internet*.

que não há nada a ser feito. Escapando da fantasia de que deveríamos ensinar modelos e técnicas aos(as) professores(as) de como ensinar.

Danilo chegou à sala rindo e disse: “no caminho uma pessoa me perguntou o que estamos fazendo aqui (sala de aula)?”. E ele respondeu: “É um grupo de terapia. Você não viu que a psicóloga está lá? A escola selecionou os(as) professores(as) mais loucos(as) e encaminhou para a terapia”. Muitos(as) riram e endossaram a brincadeira de Danilo. O professor explicou que após rirem ele disse para a pessoa que o interpelou que se tratava de um grupo para falar do trabalho docente.

Ficamos pensando como a Psicologia ainda está atrelada à ideia de loucura e de terapia, pois em um primeiro momento a pessoa estava acreditando no discurso de Danilo. E como podemos construir modos de trabalho da Psicologia Escolar que superem essas ideias? Ideias atreladas à adaptação (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Foi preciso nos colocarmos como intercessoras nessa pesquisa. Fugirmos ao lugar de quem aponta os caminhos, as saídas, que traz as respostas prontas. Tarefa que não foi fácil. Algumas vezes fomos pegos pelos especialismos.

Danilo iniciou dizendo: “na aula passada...”. Em forma de coro nós [pesquisadora] e os(as) demais professores(as) dissemos: “aula?”. E os risos surgiram. Danilo retomou e disse: “encontro”. Primeiro ele chamou o encontro de terapia e depois de aula.

Essa história de aula nos pegou, pois esse não era o objetivo do grupo, parecer uma aula, na qual a pesquisadora ensinaria modos de ser professor(a), modos de dar aula. Pretendíamos realizar análises coletivas do trabalho com os(as) professores(as) e construir estratégias de ensino e aprendizagem.

Esse é um ponto que precisamos estar atentas, uma tentativa de escapar aos especialismos, lugar de quem sabe e deve ensinar, onde há hierarquização dos saberes (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Essas foram problematizações que surgiram do próprio grupo com os(as) professores(as) e nos fizeram pensar quais os efeitos de nossas intervenções nesta pesquisa. Quando Danilo chamou o grupo de terapia e depois de aula isso nos inquietou e produziu análises sobre nossas práticas como pesquisadora. Será que temos assumido uma postura de centralidade? De verdade? Estamos ocupando o lugar de especialista desmontando-o a cada momento? Será que as atividades que temos solicitado aos(as) professores(as) tem produzido essa relação? Como fazer para sustentar a conversa? Como desestabilizar as relações de poder e saber?

Mas também chama nossa atenção o fato de termos sido notados. Somos um grupo pequeno em quantidade, mas que em meio a movimentação da escola, dos tarefismos, dos desafios cotidianos fomos percebidos por alguém que questiona Danilo sobre o que estamos fazendo. É bom saber que há pessoas atentas ao que se passa nessa escola. Pode parecer pouco, mas talvez seja alguém que possamos contagiar. Será que algo de nosso movimento o(a) afetou? E como o(a) afetou?

Nessas conversas, os(as) participantes também produziam torções em suas concepções de trabalho, de formação, de como ser professor(a), entre outras – não só a pesquisadora se deslocava, como no fragmento a seguir, no qual Marcela contrapõe duas formas distintas de definir formação: “a formação nos dá a ilusão de estarmos prontos ou o desejo de estarmos prontos. Mas as coisas não são assim, a gente se forma no dia a dia, com as experiências de trabalho, é pensar a formação como processo e como experiência” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Essas problematizações foram surgindo nas conversas e nos diários. Fomos, pesquisadora e participantes, dando visibilidade às formas de trabalho dos(as) professores(as) e da pesquisadora, acompanhando os efeitos desses modos de trabalho. Paulatinamente, outros modos de pesquisar, ensinar e aprender foram se construindo. No trecho a seguir a professora Paula nos contou como outras estratégias de ensino e aprendizagem foram construídas, essa foi uma atividade de experiência com a escrita após a leitura de um poema.

Paula escreveu sobre Higor²⁰ [...] um jovem de 25 anos com necessidades educacionais específicas que apresenta dificuldades na leitura e escrita que vem aprendendo e ensinando muito. E o trabalho de Paula e dos(as) demais professores(as) com ele é bem interessante, porque eles(as) precisam superar a ideia de valorização dos modos tradicionais de ensinar. E eles(as) vão percebendo que por mais que Higor tenha dificuldades com a leitura, por exemplo, ele compreende os conteúdos do ensino médio e constrói os percursos de seu pensamento, ou seja, ele está aprendendo. Isso é muito preciso. [...] A turma percebe que eles(as) se ajudam, um(a) aprende com o(a) outro(a), que as estratégias não são apenas para o Higor, mas que todos(as) aprendem com elas. Não se nega as diferenças de Higor, mas professores(as) e estudantes vão compondo com elas outros modos de ensinar e aprender que não é apenas para ele, mas para o grupo de estudantes do 1º MIV [1º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Mecânica, turno vespertino] (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

²⁰ Nome fictício.

Pudemos acompanhar no fragmento do diário que diante do desafio de trabalhar com um estudante com necessidades educacionais específicas os(as) professores(as) construíram outros modos de trabalho docente. Foi preciso alterar os modos de dar aula, os(as) professores precisaram utilizar mais áudio e imagens, usavam também check-list para auxiliar na resolução de problemas, produziram outras formas de avaliá-lo – era necessário que alguém lesse para ele –, entre outras. Essas estratégias não afetavam apenas Higor, mas também os demais estudantes e os(as) professores(as) foram percebendo como era importante disponibilizar outras formas de desenvolver um conteúdo. Romper com as tradições. E não estamos negando com isso a complexidade desse exercício. Acreditamos que esses movimentos disparados na escola com o ingresso desse estudante foram importantíssimos para afirmar a potência criadora do trabalho.

Não conhecíamos tantos detalhes do trabalho daqueles(as) colegas professores(as) e, com a pesquisa, fomos acompanhando como faziam, quais eram suas inquietações, seus medos, suas dúvidas e construímos juntos(as) outros modos de dar aula e de fazer pesquisa. Um(a) acolhendo e sendo acolhido(a) pelo(a) outro(a). Um movimento de estar lado a lado, professores(as) e pesquisadora. Tratou-se de habitar um território, onde fomos nos construindo na trajetória, pesquisadora, participantes e campo de pesquisa.

Iniciamos o encontro com a leitura dos diários. Saulo começou, trouxe o relato da atividade da churrasqueira, aquela sobre a qual nos contou no encontro anterior. Falou da proposta da atividade e como ela se desenvolveu na primeira semana, destacando que nos primeiros momentos os grupos estavam bastante competitivos, uma disputa para ver quem apresentava o melhor nome e logomarca para a empresa [...].

Saulo expôs que 70% da atividade já foi desenvolvida e espera que na penúltima semana de aula a atividade esteja concluída. Havia inclusive uma expectativa de fazer um churrasco de encerramento. Os(As) estudantes e o professor estavam empolgados(as) com a atividade.

Saulo afirmou no encontro anterior que os modos de fazer foram construídos no caminho e hoje ele nos trouxe outro exemplo: “eu citei alguns cargos que deveriam compor a equipe de trabalho, mas a definição de quem ocuparia cada cargo e a quantidade de trabalhadores(as) para esse seria do próprio grupo. Inclusive um(a) mesmo(a) estudante poderia ocupar mais de um cargo”. Então, nos contou mais detalhes: “um grupo definiu dois(duas) soldados(as), mas no decorrer da atividade notou que seriam necessários(as) mais dois(duas) soldados(as) para realizar as tarefas. Tratou-se de um caminho que se fez ao caminhar, os modos foram se transformando no percurso da atividade” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Essa proposta apresentada por Saulo foi interessante, não por produzir um resultado final, a churrasqueira. Mas porque possibilitou aos(as) estudantes explorarem os conteúdos da disciplina (planejamento, desenho, soldas etc.) seguindo um caminho diferente do habitual. Eles(as) conseguiram articular teoria e prática, uma vez que não estavam estudando primeiro a teoria para, ao final, aplicarem e fazerem a churrasqueira. À medida que construíam a churrasqueira conversavam sobre os conteúdos, tratavam-se de atividades paralelas. Um processo no qual o professor se colocou lado a lado com os(as) estudantes.

Assim, apostávamos nas fissuras, nas bifurcações que emergiram na escola. Nos modos de ser professor(a) que rachavam as formas hegemônicas de trabalho. Uma atenção às singularidades.

Uma análise micropolítica foi se delineando.

A questão micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de “molar”) se cruza com aquele que chamei de “molecular”. Entre esses dois níveis, não há uma oposição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar de lógica. Na física quântica, por exemplo, foi necessário que um dia os físicos admitissem que a matéria é corpuscular e ondulatória, ao mesmo tempo. Da mesma forma, as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 149, grifo dos autores).

O nível molar se refere ao plano das formas, aquilo que está instituído²¹ – como as leis, normas e tradições da escola, tais como: o currículo, a normativa de recuperação, os códigos de ética, as avaliações, as teorias da aprendizagem. Enquanto o molecular se relaciona ao plano das forças, das intensidades e embates que vão modificando a realidade, são as forças instituintes²².

Vale destacar que, não há entre molar e molecular uma contradição, mas entrecruzamentos e prolongamentos. Molar e molecular coexistem e não estão em uma relação antagônica. A grande questão micropolítica é como criamos dispositivos para produzir

²¹ Lourau (2004, p. 47) o define como “[...] a ordem estabelecida, os valores, modos de representação e de organização considerados normais, como igualmente os procedimentos habituais de previsão (econômica, social e política)”.

²² Aquelas que contestam, desestabilizam, deslocam o instituído. Instituído e instituinte não se encontram apartados, ora estão juntos ora separados. Assim como os movimentos instituintes se desdobram em movimentos criadores e estremecem os modos de existência, o instituído procura incorporar esses novos modos de vida.

fissuras e bifurcações nas problemáticas, como colocamos e recolocamos as questões (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Por isso, nesta pesquisa houve uma atenção aos modos tradicionais de trabalho docente, aqueles aliados à regulamentação da vida, mas também aos modos que furavam os controles, que escapavam, que possibilitavam experienciar outros modos de ser professor(a). Uma análise que comportava a multiplicidade, não vislumbrava isso ou aquilo, mas isso e aquilo (HECKERT; ROCHA, 2012).

O que nos importava era como os modos de ser professor(a) eram constituídos, que modos de subjetivação estavam em curso na escola e quais eram seus efeitos. Tratava-se de uma análise que contemplasse a multiplicidade de atravessamentos entre forças e formas, entre os níveis molar e molecular. Rompendo com a ideia de um sujeito abstrato, suspenso de suas relações (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Então, existiu atenção às minúcias do trabalho docente, às problematizações e inquietações. Àquilo que muitas vezes não notamos ou não concedemos à devida importância.

Marcela não escreveu seu diário. Mas nos contou cheia de alegria: “propus um trabalho para o 4º ano do ensino médio e estou bem segura. Não fiquei preocupada em definir os caminhos que os(as) estudantes deveriam seguir e em estabelecer os critérios avaliativos de forma rígida, como eu sempre fazia”. Destacou que para ela isso é muito precioso, que a cada detalhe que percebe que mudou, fica muito feliz.

Ressaltou que nesse grupo nós apostamos nos detalhes, na atenção às pequenas coisas, à aquilo que, às vezes, passa despercebido. Contou que será um trabalho sobre história da Matemática e as mulheres.

Ficamos bastantes alegres da forma como a professora nos trouxe essa novidade. Conseguíamos ver como essa atividade estava sendo importante para ela. Sabíamos também que esse tema a inquietava. Falar das mulheres e do machismo que atravessa nossas práticas. E logo ela que sempre ficava desconfiada de seus próprios métodos, nos contou isso toda confiante.

Ao encerrar o encontro do grupo fomos juntas para casa, Marcela e pesquisadora, e ela foi nos contando com mais detalhes que eles(as) farão uma exposição que comporá o evento “Combate à violência contra as mulheres”. Cada grupo ficou com uma parte: 1) mulheres matemáticas e suas descobertas; 2) na atualidade quem são as mulheres matemáticas mais expressivas e o que tem estudado; 3) identificar as mulheres pesquisadoras da escola (mestrado e doutorado) e o que estudaram; 4) levantamento dos dados das olimpíadas de matemática e fazer uma comparação do desempenho das meninas ao longo da escolarização (há uma hipótese da professora que as meninas nos anos iniciais gostam de matemática e tem bom desempenho e que ao longo dos anos são desestimuladas a continuar nessa área).

Contou ainda, que a ideia da exposição surgiu após conversar com um outro professor sobre o evento. Isso também é valioso, pois Marcela não era uma professora que habitualmente falava para seus(uas) colegas sobre seus projetos. E ela não só contou sobre o projeto como se propôs a participar de uma atividade que exporá a produção da turma.

Ficamos pensando o quanto o evento tratar das mulheres também não foi um gatilho para a professora se lançar nessa atividade. Pois, como mulheres, também sabíamos o quanto o machismo atravessa as práticas nessa escola. E ser professora de Matemática em uma escola de educação profissional e tecnológica, na qual hegemonicamente o masculino é o valorizado, não é nada trivial. O quanto dessa rigidez nos critérios e nos modos de fazer de Marcela não foram maneiras que ela encontrou para responder às convocações machistas que atravessam essa escola?

[...] esses efeitos que vimos em Marcela não foram pouca coisa [...] (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Marcela foi nos mostrando que outros modos professora eram possíveis. Não apenas modos de fazer, mas de pensar, criar, agir e sentir. Mostrou-nos um reposicionamento subjetivo. Inicialmente, a professora se mostrava fragilizada, pouco confiante, em geral desvalorizava sua prática, e, nesse encontro, conseguimos sentir sua alegria e transformação.

Foi imprescindível nos colocarmos como intercessoras nesta pesquisa, nos colocarmos lado a lado com os(as) professores(as) e produzir análises que pudessem mobilizar deslocamentos em seus modos de trabalho e concomitantemente nos nossos.

Possivelmente se buscássemos neutralidade, objetividade ou imparcialidade em nossos modos de pesquisar, não teríamos acompanhado os movimentos que emergiram no grupo com esses(as) professores(as), as diferenças, as problematizações, as dificuldades para ensinar, os estereótipos, os modos como eles(as) têm trabalhado, as experiências e seus efeitos, as tradições da escola, a alegria, os conflitos e disputas, o vínculo de confiança e o fortalecimento de práticas inventivas.

As leituras, as conversas, a escrita dos diários, cartas e poemas objetivavam dar visibilidade às inquietações e problematizações cotidianas dos(as) professores(as) e construir com eles(as) outras estratégias de ensino e aprendizagem, para além das habituais. Ao mesmo tempo, analisávamos o que funcionava e o que não funcionava, ou seja, seus efeitos no cotidiano escolar.

Danilo produziu um poema, em um de nossos encontros, contando-nos como o ensino de química o desafia:

Ciência (e) Química

Tento ensinar ciências
mas é tudo muito reto
para alunos
que viajam tão aleatoriamente
quanto os dedos
em uma tela touch screen.

Tento ensinar química
mas tudo é tão abstrato
quanto explicar aos alunos
coisas da década de 90,
minha adolescência.

Tento fazer a ciência
química
algo como um poema
que em versos estranhos
ensine sobre como ver
a vida.

Danilo (POEMA DO PROFESSOR DANILO)

O professor destacou que ensinar química não é apenas transmitir os conteúdos da ementa, mas ensinar “sobre como ver a vida”, fala de uma aprendizagem encarnada, na qual os(as) estudantes possam produzir outros sentidos para o processo de ensino e aprendizagem e para a escola/escolarização.

Assim, fomos compondo este texto com pistas, indícios, sinais de como essa pesquisa se constituiu, como tomou formas, sempre provisórias. Não havia um método único e prescritivo com regras já prontas e objetivos previamente estabelecidos, como se fosse possível chegar a um conhecimento único e verdadeiro (PASSOS; BARROS, 2015).

Não afirmamos com isso que abrimos mão do rigor da pesquisa. Não se tratou disso. Mas, de não antepor o método à experiência de pesquisar. Tratou-se de uma aposta ético-estético-política de que a pesquisa se forja no ato de pesquisar, no encontro com o outro, com as leituras, com o campo, entre outros (PASSOS; BARROS, 2015).

Consequentemente, esta não foi uma escrita universal, totalizante e generalizante, pois nesta pesquisa não buscávamos encontrar um modelo de formação de professores que pudesse ser aplicado a toda e qualquer escola. Não objetivávamos representar os modos de ser docente no Ifes Campus São Mateus, nem tampouco representar essa escola.

O que trouxemos foram os modos como essa experienciação de formação de professores, situada, foi se compondo ao nos dispormos às problematizações – um movimento de abertura ao que nos atravessava e nos tocava –, à imprevisibilidade, à descontinuidade, ao trabalho com um outro regime de tempo que valorizou as fissuras nos modos tradicionais de ser professor(a) e não a eficiência, a solução de problemas e os tarefismos.

Saulo ao avaliar os encontros do grupo expôs: “essa experiência foi muito boa. Esse tempo no grupo que alguns(mas) encarravam como perder tempo, pode fazer inclusive render muito mais o trabalho. Pois trouxe novas ideias, novos modos” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ele e Bernardo em outra situação apontaram os encontros do grupo da pesquisa como um modo de fissurar as urgências produzidas na escola.

Saulo falou: “não sei para vocês, mas esse grupo não era algo que eu tinha o hábito de fazer”. E acrescentou que ele [grupo] foi importante para que pudessemos conversar sobre nossos modos de trabalhar e construir outras estratégias de ensino e aprendizagem. Bernardo disse: “tenho muitas coisas para fazer, mas esse tempo que retiro para estar no grupo é muito importante e faço questão de parar minhas atividades para estar com vocês”. Ele trouxe um pouco da dimensão da lentificação do tempo, do olhar mais uma vez, ouvir com calma, aspectos importantes para produzir problematizações.

[...]

Bernardo estava nos dizendo de uma formação como experienciação. E que o grupo tem funcionado como espaço para problematizar e construir outros modos de trabalho docente, como disparador de análises (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Em uma outra situação Bernardo também falou do tempo que valoriza a conversa e as desnaturalizações.

[...] “se eu não tirar nada daqui que possa me ajudar diretamente, já vale pela conversa”. Ele percebeu a conversa como possibilidade de criar outros possíveis, não só para ser professor(a), mas para viver. E como ele mesmo nos afirmou hoje: “quando você nos convidou para a pesquisa, eu não pensei duas vezes. Quis logo participar, conhecer do que se tratava, pois compreendi que seria um espaço importante de trocas” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Em muitos momentos o grupo como lugar de respiro emergiu, isso foi algo que ressoou durante nosso percurso com esses(as) professores(as). Compreendemos que

isso tem uma grande força, pois aponta saídas frente aos endurecimentos e cristalizações. Há uma potência nessa estratégia de conversa, compartilhamento e produção de outros modos de trabalho que aponta para os pequenos grupos e para os detalhes como ferramentas para fissurar as tradições escolares e as formas de existência que que aprisionam a vida.

Desse modo, fomos tecendo este texto no intuito de mostrar que havia nessa escola modos de trabalho que valorizavam a criação e que eles podiam ser fortalecidos e expandidos. E essa foi uma preocupação que emergiu no próprio grupo: “Como sustentar e ampliar esses movimentos que experienciamos? Como propagar esses movimentos suscitados pelo grupo?”.

Saulo e Bernardo já começaram a pensar como podemos levar essa proposta de trabalho para a escola, para os momentos de formação pedagógica ou para as reuniões de coordenadorias ou subáreas. E como eles poderão ajudar ao contar como foi participar desses momentos.

Falaram inclusive sobre construirmos uma parceria com o município de São Mateus, na qual professores(as) do Ifes e da prefeitura pudessem compartilhar experiências. Vamos conversar mais sobre isso no próximo encontro. Dissemos que deixaremos alguns fios soltos para pensarmos o que será possível para o próximo ano. Mas ficamos bem animados(as) com essa conversa (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

E em nosso último encontro esse assunto foi retomado:

Todos eles(as) [participantes] falaram sobre continuarmos esse movimento, em 2019. Destacamos que, agora essa não será uma oferta da pesquisadora/psicóloga, mas desse grupo. Do grupo que experienciou outros modos de trabalho e de formação de professores(as).

Eles(as) serão fundamentais na conversa com os(as) colegas trabalhadores(as), uma vez que podem contar de suas experiências com o grupo e seus efeitos no trabalho docente.

E que no próximo ano possamos propor isso juntos(as) para a escola. E também continuar nos inquietando, conforme disse o professor Bernardo, lá no início de nossos encontros (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Assim, nesta escrita, deixamos algumas pistas de como construímos um espaço, o grupo, que fomentou a emergência, produção e compartilhamento de saberes situados, dando visibilidade e potencializando a criação de outros modos de ensinar, aprender e trabalhar que superaram a transmissão de informações e a aquisição de habilidades.

4 DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO?

A cada encontro do nosso grupo com os(as) professores(as) não podíamos perder de vista que escola era essa. Uma organização que carrega vestígios da escola técnica, mesmo que hoje seja uma escola que também ofereça ensino médio integrado ao curso técnico. Ainda há muito tecnicismo atravessando professores(as), estudantes e técnicos(as) administrativos(as).

Um lugar de excelência, no qual o sofrimento é naturalizado como prática escolar, uma escola pública que muitas vezes está a serviço das empresas privadas, forma-se para o mercado de trabalho, para atender as demandas das empresas da região onde a escola está localizada. Ou uma escola que forma cidadãos(ãs) críticos(as) e reflexivos(as) para concertar o mundo, que livra os(as) estudantes da alienação.

Como pensar a formação inventiva²³ em meio a essas relações? Que outras relações de saber e poder são possíveis nessa escola? Como romper com esses modelos hierarquizados das relações que se dão nessa escola? Como o(a) estudante torna-se protagonista no processo de ensino e aprendizagem?

Quando fizemos essas análises fomos percebendo como as subjetividades foram constituídas, porque o modelo idealizado de professor(a) e de estudante foram esses ou aqueles. E como os processos formativos podem produzir outras existências, como podem potencializar os movimentos instituintes que se davam nessa escola (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

O Ifes Campus São Mateus é uma escola de educação profissional e tecnológica, com práticas impregnadas pela lógica produtivista de formação para o trabalho. Ou seja, formação de profissionais, de mão de obra para o mercado de trabalho.

A qualidade e a eficiência, características tão prezadas e difundidas, muitas vezes, mascaram o sofrimento e a lógica produtivista do capitalismo, das capacitações que valorizam apenas a técnica e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Percebemos que, por vezes, também se adota uma perspectiva de educação como salvadora da sociedade, aquela que produz cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes, que forma sujeitos solucionadores de problemas sociais.

Nessa perspectiva, os modos de ser professor(a) também são atravessados pelas lógicas do treinamento, do tecnicismo, da valorização da reprodução e da aplicação de métodos e técnicas para ensinar. E também invadidos pela lógica da libertação,

²³ “Formação inventiva de professores é um trabalho coletivo que forja um exercício de se encontrar – problematizando o que se tem – para poder liberar o pensamento e, assim, ele poder ser pensado diferentemente. Talvez uma composição ética, estética e política. Simplesmente porque foge dos ditos postulados pedagógicos que moralizam e rotulam formas de fazer. Uma estética coletiva que vibra com a feitura de uma experiência e, com isto, pode tracejar curvas e linhas inexistentes. Poder problematizar o que há com alunos e professores, com o que se passa e nos passa” (DIAS, PE-LUSO, BARBOSA, 2013, p. 228).

uma salvação que se dá pela aquisição de conhecimentos e habilidades. Esses discursos são forças que perpassam o trabalho docente (OLIVEIRA, 2013).

As relações de poder que se exercem vão produzindo individualidades no intuito de aumentar a capacidade produtiva do corpo e diminuir sua força de resistência. Os indivíduos, estudantes e trabalhadores(as), são produções do poder e do saber. A escola produz trabalhadores(as) e estudantes ao dizer, algumas vezes implicitamente, o que é permitido e proibido, o que é desejável e indesejável, o que é valorizado e desvalorizado (FOUCAULT, 1999, 2007).

Um modo de ser escola fortemente atrelado às formas de disciplinar e controlar os sujeitos, onde as tecnologias de poder (disciplinar e biopoder) se entrelaçam, num dito compromisso de desenvolvimento integral do(a) cidadão(ã) trabalhador(a). Nesse sentido, operam tecnologias de gestão sobre a vida que visam incluir os indivíduos nos espaços produtivos, educacionais e outros. Produzir sujeitos dóceis para a política e úteis para a economia (FOUCAULT, 1999, 2007).

O poder disciplinar opera sobre os corpos no sentido de construir docilidade-utilidade ao fabricar estudantes e trabalhadores(as) rápidos(as) e eficazes, necessários(as) ao funcionamento e manutenção da sociedade (FOUCAULT, 1999, 2007).

Esse controle se exerce pela vigilância dos corpos. Os gestos e atitudes dos(as) trabalhadores(as) e estudantes são vigiados por meio do uniforme, dos olhares, do sistema acadêmico, do registro de ponto, entre outros. São muitas regras, algumas até desconhecidas, mas basta que alguém queira controlar algo que escape a norma e ao modelo que elas aparecem (FOUCAULT, 1999).

São técnicas centradas no corpo que objetivam

[...] aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho [...] (FOUCAULT, 1999, p. 288).

O poder disciplinar dociliza os corpos, individualiza, esquadrinha e classifica estudantes e trabalhadores(as) na tentativa de torná-los(las) úteis.

Também há a presença de uma outra tecnologia de poder que intensifica os processos de regulamentação das vidas dos(as) trabalhadores(as) e estudantes, não apenas de um corpo individualizado, mas dos modos de existência, de vida. Trata-se de uma nova ótica: há modos de vida e condições estabelecidos para as populações. A vida deve seguir determinadas normas e regulamentações (FOUCAULT, 1999).

[...] é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (FOUCAULT, 1999, p. 288-289).

O biopoder opera sobre a população em geral e não sobre o corpo individual.

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. [...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.[...] Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana (FOUCAULT, 1999, p. 289).

O foco do biopoder está em como governar os homens em seu conjunto, como população, e regular as atividades que dizem respeito às suas vidas. Há mudanças de objetivos, de problemas e de técnicas, em relação ao poder disciplinar, na intenção de unificar e homogeneizar os modos de vida, as condutas e valores de diferentes pessoas.

O biopoder atua sobre a vida, aliado aos dispositivos de disciplina sobre os corpos individuais e técnicas de condução da mesma. Nessa perspectiva, elencam-se fatores, comportamentos, fenômenos considerados perigosos à “boa” conservação da população e, em nome da segurança e da defesa dela, criam-se diversas biopolíticas que tem como objeto a: educação, assistência social, saúde, natalidade, mortalidade, saneamento básico, segurança pública, entre outros (FOUCAULT, 1999).

A todo o tempo, surgem procedimentos não apenas legislativos, mas também de gestão e de controle direto sobre a vida, em especial a vida biológica, caso entenda-se que pessoas ou grupos de pessoas representem risco a si mesmas, ao restante da população ou à espécie. Nessa direção, a medicalização e judicialização da vida ganham força. Políticas que gerenciam a vida repulsando suas variações (HECKERT; ROCHA, 2012).

“A regulamentação da vida se efetua amparada em discursos cientificistas, e nesse percurso a medicalização se insinua como um dispositivo biopolítico de governo da vida, de controle dos modos de existência [...]” (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 90). Assim, os processos de aprendizagem e da vida são patologizados.

As inquietações, perturbações, conflitos e tensões são, em geral, tratados como casos médicos que devem ser encaminhados para neurologistas e psiquiatras. Os diagnósticos são vistos como tábua de salvação frente às supostas dificuldades de aprendizagem. E por vezes, encontramos estudantes e trabalhadores(as) fazendo uso de medicações para tratar os supostos Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos de Ansiedade e Estresse, Depressão, entre outros.

No entanto, a professora Paula foi nos mostrando como era possível construir outros modos de trabalhar, de ensinar e aprender. Fomos acompanhando suas problematizações e inquietações com o estudante Higor e como eles juntos construíram outros modos possíveis.

[...] ela [Paula] nos disse: “estava fazendo uma avaliação com Higor”. Fomos conversando sobre essa experiência de Paula com o estudante. Higor é um estudante do 1º ano do ensino médio, tem cerca de 25 anos, cadeirante e com dificuldade na articulação da fala e na leitura. Ou seja, um ponto fora da curva se formos considerar o que é hegemônico nessa escola.

Paula nos contou que devido a grande dificuldade com a leitura ela realizava as provas com o estudante, ela era uma “ledora”. E acrescentou: “Quando Higor lia uma questão sozinho demorava muito tempo e acabava não compreendendo o que essa solicitava. Então, eu leio para ele. Às vezes tenho que ler a mesma questão cinco vezes, isso é bem cansativo”. Paula nos disse isso demonstrando um certo desgaste físico, uma vez que acabou de fazer uma prova de química com o estudante.

E ela continuou: “quando leio para Higor, ele compreende e isso é o que importa. Saber ler não é o mais importante, mas sim compreender o que está sendo solicitado e conseguir construir um percurso para seu pensamento a fim de responder a questão. E ele tem mostrado que é capaz”.

Também nos falou que agora estava tentando conversar com Higor sobre a medicação que ele utiliza. O estudante disse que usa a medicação por causa dos fortes movimentos estereotipados que apresenta. E Paula demonstrou preocupação com a dosagem, pois é alta e seus efeitos adversos comprometem a memória. Atualmente, eles estão conversando a fim de construir outras estratégias com Higor.

Paula foi nos mostrando que aprender e ensinar não se tratam apenas de transmissão de informação e aquisição de habilidades, foi evidenciando que Higor era capaz de fazer outras leituras do mundo e que ela como professora não estava paralisada tentando alfabetizá-lo através do método tradicional. Eles estavam construindo outras estratégias. E desse modo o estudante estava aprendendo.

Também havia uma preocupação com a construção de um vínculo de confiança, o que superava a ideia de professor(a) como aquele(a) que sabe e transmite algo e do(a) estudante como aquele(a) que não sabe e deve escutar. Paula nos mostrou isso quando disse que estavam conversando, tentando construir outros caminhos com a medicação.

Tratou-se de uma experiência, na qual Paula e Higor foram habitando outros territórios, construindo outros modos de ser professora e estudante e isso não produziu efeitos apenas nos dois, mas nos(as) demais professores(as) e estudantes, pois isso também os(as) atravessava. As modulações nos modos de ensinar ocorreram também para os(as) demais estudantes. Discentes e docentes foram sentindo que havia outras aprendizagens possíveis (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Esse foi um movimento que não ficou restrito a eles, Paula e Higor. Ele se propagou, contagiou e afetou outros(as) professores(as) e estudantes. Nessa conversa a professora nos mostrou qual a direção de seu trabalho: um cuidado com a qualificação da vida. Uma vida que foge ao “modelo” de estudante dessa escola. Há uma atenção aos procedimentos e mecanismos biopolíticos das políticas educacionais de inclusão e por isso foi possível problematizá-los e produzir outros modos de ser professor(a).

Paula é professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhadora que chegou à escola há alguns meses e estava sendo bastante importante para problematizar o trabalho docente, uma vez que ela propôs outros modos de ensinar, que atendiam não apenas o estudante com necessidades educacionais específicas. Ela pontuou que as adaptações físicas e curriculares também afetavam os(as) demais estudantes. [...] ao trabalharmos com outros modos ampliamos as possibilidades de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Conversamos sobre o trabalho que ela e outros(as) professores(as) estavam desenvolvendo na sala do 1º ano do curso técnico de Mecânica e os efeitos produzidos na escola. Os(As) professores(as), mesmo aqueles(as) que não trabalham com essa turma, falavam com orgulho dos avanços que os(as) colegas estavam conseguindo ao trabalhar de outros modos. E até aqueles(as) professores(as) que pareciam resistentes às mudanças conseguiram fazer coisas diferentes.

O estudante com necessidades educacionais específicas e a turma estavam aprendendo. Os(As) estudantes aprenderam com os(as) professores(as) e

uns(umas) com os(as) outros(as). Os(As) professores(as) falavam de forma contente sobre isso.

Bernardo disse: “no início do ano tivemos uma formação sobre a legislação da educação especial e de algumas estratégias que os(as) professores(as) poderiam construir para trabalhar. Os(As) professores(as), principalmente da Mecânica, perguntaram muito, havia um medo de não saber o que fazer e como fazer, não acreditavam muito que podiam fazer diferente do que vinham fazendo. Naquele momento algumas pessoas entenderam que eles(as) não queriam mudar. Mas não se tratava disso”.

Com a chegada de Paula e do trabalho que os(as) professores(as) foram desenvolvendo em parceria com ela, foram percebendo que era possível construir outras formas de trabalho. Formas que também atenderiam os(as) mais diversos(as) estudantes, que afetariam outros(as) discentes além daqueles(as) com necessidades educacionais específicas (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Fomos sentindo como esses outros modos de ser professor(a) estavam reverberando nessa escola. Havia uma alegria ao contarem como Higor e sua turma estavam aprendendo. Eles(as) sentiam-se fortalecidos(as) por racharem, fissurarem as tradições da escola e construírem outras aprendizagens.

No que se refere à judicialização, notamos uma expansão da ação da justiça na escola, em nosso caso, do Ministério Público Federal ou da Procuradoria do Ifes. O número de consultas a esses órgãos no intuito de elucidar dúvidas ou resolver situações que surgiam na escola era crescente. Em geral, na intenção de punir alguém e não na tentativa de garantir direitos sociais e/ou educacionais.

Em uma vida judicializada, a lei

[...] padroniza e regula inclusive os desejos. Seja definindo castigos para ações definidas como ilegais, seja determinando com que idade uma pessoa pode contrair matrimônio – entre tantos exemplos possíveis –, a lei enquadra a vida. A potência da lei está na verdade. Instaura uma lógica de vida, desqualificando outras possibilidades de existência [...] (SCHEINVAR, 2012, p. 46).

Há produção de uma liberdade padronizada e regulada, como temos visto nos códigos de ética discente e dos servidores públicos, no Regulamento da Organização Didática (ROD)²⁴ e outros. “[...] a lei enquadra a vida [...]” (SCHEINVAR, 2012, p. 46) e vai nos

²⁴ Estabelece normas aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos no Ifes. Para maiores informações acessar o link: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/regulamentacao_organizacao_didatica/rod_tecnicos_2016.pdf>.

dizendo como educar, trabalhar, viver, assim como o que é formação, adolescência, escola.

[...] No campo da formação de professores enquadra-se para naturalizar e tomar a vida, nas relações pedagógicas, por meio de normas, currículos, avaliações, controles e imposições de um modo de governabilidade que aprende a vida e a reduz a práticas de controle que não permitem que ela se efetive nos acontecimentos, nas negociações, nos encontros e nas conversas (DIAS, 2014, p. 420).

Recordamo-nos imediatamente desta situação ocorrida no grupo com os(as) professores(as) do Ifes:

“Quem com o ROD fere com o ROD será ferido”. Uma fala que evidenciava o movimento que vivemos em nossa escola. Essa foi uma frase enunciada por um estudante: “se a escola gosta de burocratizar e judicializar os processos de aprendizagem e de vida, nós estudantes nos valeremos dos mesmos mecanismos”. Isso é assustador. Mas bem real.

Para quase tudo tínhamos um processo aberto. Parecia que a conversa (conforme nos fala Deleuze) estava perdendo espaço no ambiente escolar. Como cultivar a conversa na escola? Como construir coletivos no sentido de produção do comum, que não está dado *a priori*? (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

A judicialização recaía principalmente sobre supostas ações de indisciplina dos(as) estudantes. Mas também para questionar as práticas dos(as) professores e demais trabalhadores(as) da educação.

Nessa mesma direção, ganhavam expressividade a necessidade de formação permanente e a redução dos índices de reprovação e evasão escolar como meta de qualidade e eficiência da escola. Assim, aumentava-se o controle e a educação se aproximava a cada dia do modo empresarial de funcionamento que valorizava sujeitos modelados e serializados.

Esse modo de conceber a educação atravessava os(as) professores(as). E, por vezes, eles(as) acreditavam que precisavam aprender técnicas de como ensinar aos(as) estudantes. Como se houvesse um modelo de estudante e que esses(as) aprendessem do mesmo modo. E quando alguém não aprendia era porque não havia se esforçado suficientemente, logo, não tinha condições, ainda, de progredir de série. Percebíamos que diante do(a) estudante que se distanciava desse modelo, um(a) estudante com necessidades educacionais específicas, por exemplo, surgia o medo de não saber o quê e como fazer.

Essa foi a primeira vez que a escola recebeu um estudante com necessidades educacionais específicas. Isso gerou certo medo nos(as) professores(as): “Como iremos trabalhar com esse estudante? Ele não consegue se comunicar muito bem [devido dificuldades na articulação da fala], como faremos? Como o levaremos para o torno [equipamento do laboratório de mecânica]? Para o laboratório de desenho técnico? Como ele fará os desenhos das peças nas pranchetas?”.

A professora de AEE chegou à escola e foi conversando com os(as) professores(as) que trabalhavam com o estudante sobre como poderiam experimentar outros modos de ensinar e aprender com esse estudante. Não havia fórmulas, por exemplo com um(a) estudante com essas características façam assim e depois assado. Foi preciso criar outras formas de trabalho e sentir o que funcionava ou não com o estudante.

Ela [professora de AEE] estava ali para construir modos com eles(as), não para ministrar os conteúdos das disciplinas deles(as), pois ela não possuía os conhecimentos específicos de cada área (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

O ingresso do estudante e da professora na escola movimentou os(as) demais professores(as) a construírem outros modos de ser docente. Evidenciou os limites dos métodos habituais de ensino e aprendizagem que se baseavam na transmissão de informação e aquisição de habilidades, os(as) professores(as) foram entendendo que com esse estudante não era possível trabalhar desse modo. E aos poucos perceberam, ainda, que esses outros modos também auxiliavam outros(as) discentes e não só o estudante com necessidades educacionais específicas. Diante do desconhecido, do que gerou estranhamento, do que parecia impossível, o pensamento foi violentado. E outras formas de ensinar surgiram.

E por que convocamos Foucault para essa conversa? Por que pensar a biopolítica na educação? De que modo isso pode interessar a nós, trabalhadores(as) da educação? Porque a biopolítica diz de uma qualificação e uma desqualificação da vida dos indivíduos e das coletividades, sejam eles(as) trabalhadores(as) e/ou estudantes. Há critérios nas políticas públicas de educação, saúde, assistência social e outras que definem que vidas são dignas ou não de serem vividas, quem devemos fazer viver e quem devemos deixar morrer. Precisamos de atenção aos mecanismos e procedimentos que efetivam a inclusão e exclusão dessas vidas.

Apesar de paradoxal, é possível excluir por meio da inclusão. Nossas políticas neoliberais possibilitam que desqualifiquemos, descartemos e até exterminemos vidas sob a justificativa de estarmos executando políticas educacionais, tais como: as ações

afirmativas, as políticas de inclusão e a defesa dos direitos humanos (GADELHA, 2012).

Portanto, qualquer trabalhador(a) da educação que pautar suas práticas por essas políticas educacionais em vigor, mesmo que não reconheça, está atravessado(a) por mecanismos e procedimentos de natureza biopolítica. Por isso, a atenção às nossas intervenções e aos seus efeitos são imprescindíveis se estivermos preocupados(as) com a (des)qualificação das vidas.

[...] Foucault nos fornece não só ferramentas preciosas para uma análise do que vem sendo feito às nossas vidas, daquilo que as quer regular, modular, normalizar, regulamentar e controlar, mas abre também um generoso espaço para que politizemos essa problematização, para que assumamos uma postura ativa na consideração sobre que tipos ou modos de vida desejamos efetivamente ter, e para que nos experimentemos na invenção singular de novas formas de convivência em comunidade e com a alteridade (GADELHA, 2012, p. 82).

Assim sendo, as teorizações de Foucault neste texto funcionaram como intercessoras para pensar em modos de resistir às biopolíticas e aos biopoderes que querem nos sujeitar e homogeneizar. Nos ajudaram a pensar que modos de vida efetivamente desejamos criar na escola e no mundo.

As relações de poder implicam exercício de liberdade (FOUCAULT, 1999). São as linhas de resistência que nos colocam em movimento.

[...] quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas [...] (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Portanto, as relações de poder são movediças, reversíveis e instáveis. Por isso há imprevisibilidade, incerteza, possibilidades e fugas. E só é possível falar de relações de poder quando os sujeitos são minimamente livres. Se os(as) envolvidos(as) estiverem em posição de coisa ou objeto totalmente à disposição do(a) outro(a) não haverá relações de poder (FOUCAULT, 2006).

Por isso, que

[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder. [...] se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade por todo lado. Mas há efetivamente estados de dominação (FOUCAULT, 2006, p. 277).

Assim, nessa escola, onde, por vezes, acreditávamos que seríamos inevitavelmente sufocados, conseguimos pegar mais um pouco de ar, respirar, furar o controle e o tecnicismo. Os(As) trabalhadores(as) e estudantes seguiam resistindo.

Resistíamos ao problematizar, por exemplo, como o(a) professor(a) se colocava no processo de ensino aprendizagem: como aquele que sabia e ensinava um(a) outro(a) que não sabia, ou lado a lado com os(as) estudantes? Que relações de poder estavam operando na escola e em nós?

Bernardo, em um de nossos encontros, foi nos mostrando como tem problematizado as relações de saber e poder que estavam instituídas na escola e que se atualizavam em suas práticas como professor.

Quem começou a ler o diário foi Bernardo que escreveu sobre o *workshop* de internacionalização do currículo que ocorreu na escola, semanas atrás. Enfatizou o modo como o professor americano estabeleceu a conversa com eles(as).

Segundo Bernardo: “Muitos(as) professores(as) estavam receosos(as) em participar desse momento, com vergonha de falar em inglês, com medo de não saber se comunicar com o professor. Mas o modo como o professor conduziu a conversa chamou minha atenção, pois ele em nenhum momento corrigiu quem falava. Pelo contrário, ele criou um ambiente no qual os(as) professores(as) foram ficando à vontade para falar. Inclusive o modo como propôs a atividade contribuiu para isso: entregou situações problemas para os grupos e nós deveríamos criar a solução em conjunto”.

O professor saiu do centro, de ficar falando, ensinando algo. Isso deixou os(as) participantes mais à vontade. Bernardo acrescentou: “Até um colega que é mais retraído para falar, no período da tarde (a atividade ocorreu durante os turnos matutino e vespertino), foi conseguindo conversar. Ele iniciava, travava, tentava novamente e conseguiu se expressar”.

Por fim, Bernardo destacou uma das falas do professor que lhe marcou: “o professor deve sair do centro do processo de ensino aprendizagem”. E fomos conversando sobre como os(as) professores(as) podiam se colocar como intercessores(as) e deixarem os(as) estudantes conduzirem o processo de aprendizagem, guiarem-se pelos interesses dos(as) estudantes (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ele foi problematizando as relações de saber e poder que nos atravessavam enquanto trabalhadores(as) da educação. Bernardo nos contou como o professor saiu do centro e foi nos apresentando pistas de como podemos abalar as relações de saber e poder, fissurar os modos habituais de ser docente. Não se tratava de se libertar das relações de poder, pois isso seria inviável, uma vez que,

[...] as relações de poder não são alguma coisa má em si mesmas, das quais seria necessário se libertar; acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros [...] (FOUCAULT, 2006, p. 284).

Acrescentamos ainda que “[...] o poder não é o mal. O poder são jogos estratégicos [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 284). Ele está presente nas relações nas quais há uma certa liberdade. Então, em uma escola que regulamenta a vida também há rachaduras, brechas, buracos que são produzidos quando os(as) professores(as) furam os modos tradicionais de dar aula, ao problematizarem os modos de produção das indústrias e não apenas se preocuparem em capacitar mão de obra qualificada. Quando as aulas possibilitam a experimentação e fogem aos métodos de transmissão de conteúdo e o conhecimento se produz na interlocução escola e vida.

Nessa perspectiva, “[...] resistir tem o sentido de interferência, de mergulho em campos de experimentação que cria territórios, gerando outros tempos e novas formas de subjetivação” (HECKERT; ROCHA, 2012 p. 88).

Dessa forma, essa escola se configura como uma “[...] instituição de confinamento e de regulação social, mas também como possibilidade de experimentações éticas” (OLIVEIRA, 2013, p. 24). Ou seja, espaço de regulamentação dos modos de vida, mas que também comporta fissuras nos modos hegemônicos, que possibilita expansão da vida.

Uma escola onde cabem outros modos de ser professor(a) e estudante. Vidas que insistem em escapar aos controles, que resistem, que problematizam seus modos de ser docente, que se desafiam a interromper os automatismos do pensamento e questionar suas práticas, no intuito de promover fissuras, rachaduras nas naturalizações, ou seja, promover desnaturalizações. Como Marcela foi nos mostrando em seu diário:

[...] surgiu o assunto dos jogos que eles [alunos] estão confeccionando. Alguns alunos estão querendo muito a atividade, pois acreditam que assim poderão aprender mais, mas no fundo o que me parece mesmo é que eles acreditam que terão uma oportunidade de conseguir nota de uma maneira menos difícil do que através de uma prova. Mas preciso me livrar de tais ideias preconcebidas e me abrir para o novo. Ainda pensava nisso quando fui surpreendida por um aluno, pedindo para falar. Ao falar, ele disse que vai até participar da atividade, mas que não acredita nela, que acha que esse tipo de atividade não irá trazer mais aprendizagem para ninguém. Outra aluna o interrompe para dizer que talvez não para ele, mas que ela necessita de algo mais concreto para aprender e que então quer a oportunidade de produzir os jogos. Tento mediar o diálogo no sentido de permitir que todos coloquem suas percepções sem, no entanto, sair do nosso foco. Pergunto ao aluno descrente se ele já teve alguma experiência com esse tipo de atividade e se por isso tem essa impressão sobre a proposta. Ele diz que sim e que é por isso mesmo. Convido-o a experimentar de novo e ele acena com a cabeça que sim, mas sempre com o olhar descrente. Nesse momento um outro aluno também relata que em experiências anteriores, sua expectativa em relação à aprendizagem também não foi alcançada, que a percepção dele foi de que os alunos se concentram mais em fazer o jogo, pela beleza do jogo, em ganhar o jogo do que necessariamente têm a oportunidade de aprender de fato. Escuto e reflito. Parece-me que tem muito a ver com a condução da atividade pelo professor orientador. Nessa hora, me dá um frio na barriga, porque sei da dificuldade que tenho em conduzir bem, matematicamente falando, esse tipo de atividade. Mas decido não me deixar paralisar pelo medo. Então, finalizo convidando os que não esperam aprender a se dedicarem ao máximo a essa etapa, para que saíamos todos com uma nova impressão dessa nova experiência. Eles aceitam.

Hoje, encontro-me ainda incomodada com a questão, pois percebo que ainda não estou conduzindo a atividade da maneira que penso ser necessária.

O que preciso fazer para isso? Preciso estudar mais sobre as novas (ou nem tão novas assim) didáticas? Preciso parar de refletir e partir para a ação? Não sei, mas vou continuar tentando saber (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA MARCELA).

A professora Marcela propôs o trabalho com os jogos a partir de suas problematizações sobre seu modo de trabalhar o conteúdo de potências na disciplina de Matemática. Ela foi nos mostrando como essa experiência trouxe questões para ela e para a turma e como eles(as) foram conversando sobre suas inquietações. Fala de um lançar-se ao imprevisto, pois Marcela não sabia exatamente como conduzir essa atividade e quais resultados alcançariam. Mas ela arriscou-se, desejava experienciar essa estratégia de ensino e aprendizagem de outro modo, pois até o momento não se sentia satisfeita com as maneiras com as quais trabalhou com os jogos.

Fomos percebendo que mesmo diante do medo e da insegurança Marcela foi problematizando. Também notamos que a escuta cuidadosa, a conversa e as análises coletivas, foram aspectos que tornaram possível que essas inquietações fossem enunciadas em nossos encontros do grupo com os(as) professores(as).

No grupo, surgiram algumas propostas para a atividade que Marcela estava desenvolvendo com a turma, como:

[...] avaliar o jogo depois de pronto com toda a turma, não só jogá-lo. E caso algum jogo não funcionasse, propor para a turma a construção de alguma saída para esse jogo. Marcela disse: “Essa finalização era algo que me incomodava, pois sentia que as coisas ficavam soltas”.

Bernardo sugeriu: “você pode fazer um questionário avaliativo anônimo”. Após Gabriela falar desse estudante que parece não acreditar nos jogos, que tem uma relação ruim com a turma, que só se preocupa com sua aprendizagem e se porta como se fosse mais inteligente que os(as) demais, pontuamos que talvez fosse importante conversar sobre a atividade com a turma e não fazer uma avaliação anônima.

Além de destacar a importância da conversa como local privilegiado para a construção de algo novo e não para a disputa de posições, tentar fugir das dicotomias (gosto do jogo x não gosto do jogo ou o jogo é uma boa estratégia x o jogo é uma estratégia ruim).

Mostrar também que a atividade mais concreta solicitada pela estudante não era mais fácil ou desnecessária, mas que cada um aprende de um modo e que não sabemos previamente como. Por isso foi preciso ofertar outras possibilidades para os(as) estudantes aprenderem (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Assim, fomos acompanhando como esse trabalho coletivo, esse exercício de pensamento que tem uma direção comum de pensar modos de ensinar e aprender que privilegiassem a criação foi construindo ao longo dos encontros outros modos de ser professor(a). Como a fala de um(a) colega se configurava como pista para outro(a). Como as estratégias construídas não eram de Marcela, Bernardo ou Gabriela, mas do grupo. Emergiam nas análises coletivas, sem pressa, e feitas a muitas mãos.

Bernardo falou da importância desse exercício [análises coletivas] e do grupo. E nos recordou de uma fala de Amanda²⁵ logo em nossos primeiros encontros, quando ela contou como trabalhava a recuperação paralela com os(as) estudantes.

Durante as aulas destinadas à recuperação de conteúdo, ela trocava as avaliações entre os(as) estudantes que estavam de recuperação e solicitava que cada um(a) identificasse os erros e corrigisse a avaliação do(a) outro(a). Assim, não aplicava uma nova prova, pois compreendia que quando um(a) estudante conseguia perceber que naquela questão havia um erro e a resolvia, já era suficiente para afirmar que ele(a) recuperou esse conteúdo.

Bernardo destacou que as disciplinas que Amanda e ele trabalhavam não tinham uma relação direta, mas que esse compartilhamento do modo de trabalho da professora foi importante para que ele repensasse como estava trabalhando a recuperação paralela com suas turmas (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

²⁵ Nome fictício.

Desse modo, foram emergindo algumas desnaturalizações, ou seja, questionamentos aos modos habituais do trabalho docente, modos que se baseavam nas explicações naturais (que possuem bases biológicas), como ocorrem nas teorias da aprendizagem que afirmam que o processo de aprender se dá em fases ou etapas.

Explicações que pareciam óbvias e inquestionáveis que contribuíam para que as coisas permanecessem como estavam, para que continuassem a trabalhar do mesmo modo (PRADO, 2012). Nesse exercício foi possível experienciar outros modos de ensinar, tais como: o trabalho com os jogos, a construção da churrasqueira, as adaptações construídas com o estudante com necessidades educacionais específicas e sua turma, a criação de alternativas para desenvolver a recuperação paralela e a atividade sobre história da Matemática e as mulheres. Modos de trabalho que tiveram como direção o fazer com os(as) estudantes, nos quais privilegiava-se a invenção.

Fomos evidenciando que as coisas não existem em si mesmas, como naturais e abstratas. Nossas práticas são produções das relações de saber e poder. E essas produzem os sujeitos e os objetos que, por vezes, são considerados já dados em si (PRADO, 2012).

Numa escola, onde o treinamento, o tecnicismo, a reprodução, a aplicação de métodos, a solução de problemas técnicos e sociais são prerrogativas – para alguns sujeitos –, de uma educação de qualidade, não é tão fácil problematizar. Pois esse exercício de pensamento estremeciam as certezas e as verdades que ali imperavam. Assim, propor a formação como experiência não nos pareceu algo trivial.

Nosso desafio foi como construir com os(as) professores(as) outros modos de trabalho docente. Produzir outros modos de formação de professores(as). Pensar o trabalho docente para além da transmissão conhecimentos e da formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e reflexivos(as). Superar a ideia de formação como dominar um campo do saber, uma técnica para ensinar e para orientar para o mercado de trabalho, vida profissional e pessoal.

Tratou-se de uma aposta em uma formação preocupada com a formação de si e do mundo. Modos que preconizassem a experiencição. Que acolhessem a imprevisibilidade e a descontinuidade, que se aliassem a um outro regime de tempo que valorizasse as problematizações e não a eficiência e a solução de problemas.

5 TRABALHO E FORMAÇÃO

Nosso interesse nesses outros modos de ser professor(a) emergiu a partir dos encontros que experienciamos nas escolas onde pudemos trabalhar e estudar. Questionamentos e problematizações que estavam pedindo passagem.

[...] o surgimento de uma questão se dá sempre a partir de problemas que se apresentam num dado contexto, tal como atravessam nossos corpos, provocando uma crise de nossas referências. É o mal-estar da crise que desencadeia o trabalho do pensamento [...]. Seja qual for o canal de expressão, pensamos/criamos porque algo de nossas vidas nos força a fazê-lo para dar conta daquilo que está pedindo passagem em nosso dia a dia [...] (ROLNIK, 2006, p. 1-2).

Nessa jornada, nossos corpos vibraram diante dos sofrimentos de estudantes e trabalhadores(as), enunciados como tristeza, angústia, medo e insegurança. Outras vezes esses eram inaudíveis, mas nem por isso não foram sentidos por nossos corpos.

Fomos nos questionando: será possível produzir uma outra escola? Uma escola que produza outras relações? Havia outros modos de ser professor(a)?

A partir dessas problematizações fomos conversando sobre os modos de trabalhar, de ensinar e de aprender. Muitas vezes fomos contrapostas com solicitações de discussões e formações mais “técnicas e práticas”, expressão usada para fazer referência às capacitações que se baseiam em modelos de ensinar e aprender. Alguns(mas) trabalhadores(as) se preocupavam apenas em como operar determinado sistema ou máquina e se recusavam a discutir quais os efeitos de nossas práticas, quais subjetividades são produzidas a partir de nossas intervenções.

Havia uma tendência a psicologizar a escola, os(as) estudantes e os(as) trabalhadores(as), como se os sofrimentos fossem responsabilidade de um indivíduo abstrato, apartado de suas relações sociais, econômicas, culturais etc. Algumas análises pouco consideravam os aspectos que atravessavam a escola e os processos de ensino e aprendizagem. Seguia-se pela lógica do encaminhamento e da culpabilização.

Além disso, havia outros fatores que tornavam difíceis as conversas, sendo eles: as urgências produzidas nas práticas cotidianas da escola, o calendário acadêmico que não previa momentos para as conversas entre os(as) trabalhadores(as) e a ausência de espaços físicos que acolhessem um número maior de pessoas.

Nessa direção, essa pesquisa foi uma aposta na formação como experiência de outros modos de ser professor(a), que superassem as modelizações do sistema capitalista. Ou seja, que se atentassem para os processos de subjetivação que estavam em curso nessa escola.

Pesquisar a formação de professores(as) no Ifes Campus São Mateus diz de uma identificação do tempo que pretendeu valorizar as problematizações como possibilidade de criar rachaduras, furos, brechas nos modos habituais de ser professor(a). Uma tentativa de superar modos que regulamentam a vida. Tratou-se de uma aposta em modos de trabalho que se atentassem para as subjetividades produzidas nessa escola, sem dicotomizar o trabalho e a formação, a escola e a vida.

No trabalho docente não há só sujeições e individualizações, há também criação e invenção. Modos de trabalho que escapam aos modelos hegemônicos de ser professor(a).

Entendemos trabalho como atividade humana, como criação, à luz do exposto por Barros, Louzada e Vasconcellos (2008, p. 15):

[...] não identificamos trabalho com assalariamento ou emprego, mas como uma trama, um campo complexo e instável, uma rede de conexões que se produz incessantemente. Postulamos uma compreensão do trabalho como uma atividade inventiva, criadora de normas, que transborda uma execução mecânica de tarefas, afirmando uma concepção de trabalhador que não se reduz a um autômato reprodutor de normas prescritas e técnicas de trabalho predeterminadas.

Assim, os modos de trabalho podem atuar tanto para endurecer as formas – cristalizações e naturalizações –, segregar, conformar e enquadrar; quanto podem promover rachaduras, bifurcações, rupturas nos modos endurecidos, criando outros modos de trabalhar menos aliados ao sistema capitalista hegemônico.

Um(a) professor(a) que solicita que a psicóloga e a pedagoga deem “um jeito” em um(a) estudante que, supostamente, não está aprendendo um conteúdo, porque acredita que há algo de errado com ele(a) ou que considera o conhecimento como transmissão de conteúdos prontos, no qual o(a) estudante deve interpretá-lo e que só assim haverá garantia de aprendizagem, se trata de um(a) professor(a) que contribui para o endurecimento das formas, pois ele(a) prioriza a modelação dos(as) estudantes e dificulta a experiência e a criação de novos sentidos para a aprendizagem.

Trabalho, no seu sentido ampliado, não se limita a modos operatórios ou à expectativa do igual, repetição, procedimentos estereotipados, mas também, e principalmente, à variabilidade, imprevisibilidade, escolhas, história, arbitragens, valores a partir dos quais as decisões se elaboram, criação (BARROS, 2004, p. 93).

Portanto, podemos produzir outros modos de criar, sentir, agir e viver que escapam aos modelos hegemônicos de existência. Como podemos perceber a partir do relato de Saulo, no qual os modos de ensinar e aprender fugiram aos métodos tradicionais de ministrar um determinado conteúdo:

Saulo nos contou sobre uma experiencição com uma turma ao ofertar a disciplina de Soldagem. Segundo ele, uma matéria com a qual não possuía muita experiência. O que sabia foi o que aprendeu em seus cursos de graduação e mestrado, mas prática mesmo no laboratório de soldagem quase não possuía. Percebíamos um ensino que dissociava teoria e prática e como isso angustiava o trabalhador. Como trabalhar essas dimensões de forma indissociável era um desafio que se colocava a esse professor.

Então, ele nos disse: “eu precisava discutir com a turma um assunto que eu não sabia muito bem, não sabia como fazer para explicar aquele conteúdo. E então, pensei: se eu trabalhar com slides, sei que é chato para a turma, que eles não aprendem muito dessa forma, acaba sendo mais difícil para entenderem”.

Assim, ele tentou algo que não havia feito ainda, pediu aos(as) estudantes que lessem o capítulo do livro didático sobre o tema e escrevessem o que haviam entendido após a leitura, podia ser um texto, alguns pontos e também perguntas que seriam feitas entre os(as) estudantes na próxima aula.

Começaram a atividade conversando sobre o que eles(as) haviam compreendido do texto e depois foram para as perguntas. O professor foi fazendo perguntas mais abrangentes, na tentativa de escapar das respostas automáticas e definitivas.

Inicialmente a pergunta estava dirigida a um(a) estudante, mas todos(as) podiam complementar a resposta, cada um(a) dava sua contribuição, inclusive o professor. Não eram perguntas do tipo o que é isso, mas como isso ocorre, de que modo etc. E eles(as) foram construindo os conceitos juntos(as).

Além disso, eles(as) foram articulando esses conceitos com as aulas de laboratório que tinham realizado anteriormente sobre outros temas e foram percebendo como esses conceitos também estavam presentes naqueles experimentos.

O professor disse: “fiquei surpreso de como os(as) estudantes aprenderam. Nós – professor e estudantes – aprendemos que podemos construir conceitos, que não precisamos partir de coisas prontas. Não só os autores(as) dos livros didáticos constroem conceitos, nós também o fazemos”. Estudantes e professor se alegraram com esse trabalho (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Saulo nos apresentou a criação de uma outra estratégia de ensino e aprendizagem, na qual ele e os(as) estudantes se colocaram como protagonistas desse processo. Pudemos acompanhar como

[...] o trabalho é exercício da potência de criação do humano, é inventar a si e o mundo. Trabalhar é gerir e colocar à prova experiências, saberes, prescrições; é lidar com a variabilidade e imprevisibilidade que permeia a vida, criando novas estratégias, novas normas. Ao gerir o trabalho, os sujeitos criam e recriam saberes sofisticados e necessários ao seu fazer [...] (HECKERT; NEVES, 2007, p. 19).

O professor diante da dificuldade de não saber muito bem o que fazer, criou um outro modo de trabalhar o conteúdo da disciplina e pode experienciar uma outra estratégia de ensino. Deixou-se ser guiado pela turma e pelos afectos e perceptos. Preferiu não seguir os modelos que possuía de como ensinar aquele conteúdo e foi criando, com os(as) estudantes, outros modos.

“[...] Os modos de gestão do trabalho educativo engendram, portanto, muitas possibilidades de modos de subjetividade, outros possíveis de subjetivação” (BARROS, 2003, p. 11). Modos que podem se submeter à lógica hegemônica da escola de regulamentação da vida ou que buscam transformar as práticas educativas criando modos de trabalho que valorizam o coletivo, a experienciação, a problematização e a criação, que não objetivam a homogeneização dos sujeitos, estudantes e trabalhadores(as).

A noção de produção de subjetividade possibilita desvios e reapropriações, pois não estamos falando de uma realidade que está dada, não havendo mais o que ser feito. A subjetividade é uma trama em contínua construção, há um plano de forças que pode alterar as formas, há energia solta que possibilita outras coisas, outros modos de vida, que muda as formas, que produz singularização.

Guattari e Rolnik (2013, p. 35) afirmam que,

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística - tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significação por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com polos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo [...].

Então, as subjetividades são resultantes de um entrelaçamento de fios. Uma trama de atravessamentos sociais, culturais e econômicos. Assim, os modos de ser professor(a) são perpassados pelas concepções de educação, pelo que é esperado desse(a) trabalhador(a), pelas ideologias do sistema capitalista, entre outros.

[...] há uma idealização do(a) professor(a) e do trabalho docente. Não se tratava de uma crença do professor Saulo de forma isolada, mas era uma ideia que atravessava essa escola e suas práticas. Como se os(as) professores(as) ao chegarem devessem saber tudo ou necessitassem ser treinados para saber o que fazer. Havia muitas queixas de que quando chegaram à escola não receberam um treinamento para saber como ensinar. Hoje pela manhã Danilo também falou sobre isso, ele é um professor que recorrentemente fala disso – formação como dar forma a alguém (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

E não foi por acaso que a figura do(a) professor(a) capacitado(a) apareceu tantas vezes em nossas conversas do grupo com os(as) professores(as) do Ifes Campus São Mateus, pois o que a subjetivação capitalística²⁶ produz são sujeitos serializados, modelados que se adéquam ao que é hegemônico, que reproduzem os modos de vida centrados numa imagem de homem ideal.

“A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí [...]” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 51). Ou seja, produz a relação que o homem estabelece com o mundo e consigo mesmo.

Nessa perspectiva, os processos de singularização são os modos de escape, de ruptura aos modelos serializados da subjetividade capitalística. Essas rupturas podem expandir a vida ao possibilitar outros modos de criar, sentir, agir, pensar e existir que não se submetam a lógica dominante.

²⁶ “Guattari acrescenta o sufixo ‘ístico’ a ‘capitalista’ por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do assim chamado ‘Terceiro Mundo’ ou do capitalismo ‘periférico’, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari, funcionariam com uma mesma política do desejo no campo social, entre outras palavras, com um mesmo modo de produção de subjetividade e da relação com o outro” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 413).

Por isso, compreendemos a escola como um dispositivo que regulamenta a vida e que pode produzir fissuras. Os(As) professores(as) não apenas reproduzem os modos hegemônicos de trabalhar, ensinar e aprender. Eles(as) também produzem modos de fazer educação que furam a disciplina e o controle, criam outros modos de trabalho frente às imprevisibilidades da escola.

Gabriela falou de um trabalho que desenvolveu no ano anterior com uma de suas turmas: “Após estudarmos vários filósofos solicitei aos(às) estudantes que fizessem um jogo. Um dos grupos fez um jogo de cartas, no qual colocaram os vários filósofos para dialogarem. Diálogos que não estavam prontos e que os(as) estudantes tiveram que construir”.

Eles(as) conseguiram, nesse trabalho operar com os conceitos estudados e construíram algo que surpreendeu a eles(as) e à professora. Neste ano, a professora pretende utilizar o jogo como instrumento avaliativo e convidou o grupo que o desenvolveu para auxiliá-la nesse processo.

Isso só evidencia que nunca sabemos o que o outro pode. Quando trabalhamos numa perspectiva do “faça comigo” e não “faça como” ampliamos a potência de agir dos(as) estudantes e do(a) professor(a).

Gabriela disse: “Quando consigo trabalhar desse modo percebo que os(as) estudantes se lembram do conteúdo estudado com maior facilidade, pois construíram um caminho do pensamento. É natural que não se lembrem de tudo, pois não lembraremos tudo que estudamos nos anos anteriores, mas eles(as) conseguem acessar o percurso do pensamento”. Isso fala de uma aprendizagem corporificada (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Esse foi um modo de trabalho que escapou à idealização de um(a) professor(a) pronto(a), que sabe tudo e que tem um resultado prévio a ser alcançado. Para desenvolver esse trabalho, Gabriela precisou se abrir ao imprevisto, pois não tinha um caminho definido para os(as) estudantes, nem garantias de que daria certo e que eles(as) aprenderiam. E ao experienciar esse modo de trabalho ficou surpresa com os resultados alcançados pelos(as) estudantes, percebeu que eles(as) podiam mais do que ela esperava.

Desse modo, rejeitamos um eu unificador, a ideia de sujeito ou pessoa, de individualidade, de um professor(a) capacitado(a), formatado(a) para algo. Apostamos na produção de subjetividade e no fato de que somos produzidos(as) no registro do social, não sendo possível totalizar ou centralizar a subjetividade em um corpo, em um indivíduo (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Pensar a formação de professores como produção de subjetividade serve de desvio do imperativo de identidade que marca o campo. A identidade é uma operação de formalização indutiva e dedutiva que faz com que se criem simetrias que autorizam a demarcação do território da educação em categorias

que definam sujeito, objeto, didáticas e práticas pedagógicas a partir de uma dimensão abstrata, inteligível, harmoniosa e consensual. Esta operação identitária, embora seja fundamental para uma grande variedade de pensares e fazeres da educação, não é a única ferramenta que possuímos para forjar mundos e o si (DIAS, 2014, p. 417).

Por isso, não pretendíamos nessa escrita transmitir técnicas de como ensinar ou como aplicar um modelo de formação aos(as) professores(as), não perseguíamos um modelo de professor(a). “Na perspectiva micropolítica, a formação de professores deixa de ser um conjunto de métodos, de didáticas, para ser um campo de relações de forças, forjado coletivamente, que se manifesta de diversos modos [...]” (DIAS, 2011, p. 171).

Há ênfase nos processos, nas relações que se estabelecem na escola. Trata-se de olhar o cotidiano como multiplicidade, como outros possíveis e não como previsibilidade, no qual para uma determinada realidade se procede de tal ou qual maneira. Logo, foi preciso cultivar uma atenção à espreita, olhar e escutar mais devagar, se atentar aos detalhes, sentir, abrir-se ao que se passava, suspender os julgamentos, analisar as encomendas feitas a nós e os efeitos de nossas intervenções.

[...] estávamos executando um plano de formação de professores(as). Em um determinado momento convidamos os(as) docentes para compartilharem experiências com os(as) demais colegas.

Alguns(mas) professores(as) se dispuseram, mas Marcela ficou lá quietinha. Então, a pedagoga e nós [psicóloga] sugerimos que ela expusesse sua experiência [dependência especial]. E ela nos respondeu com lágrimas nos olhos: “não gostaria, porque sei que professores(as) desse tipo são motivo de chacota entre os(as) colegas, que meus pares dirão que eu facilitei as coisas para os(as) estudantes”. Conversamos com ela sobre isso e ela reconheceu que não facilitou e que todos(as) aprenderam e que aprenderam mais do que com o método tradicional.

E ficamos nos indagando: como movimentar a instituição escola, a instituição aprender, a instituição ensinar, a instituição docente e tantas outras. Como fazer emergir movimentos instituintes nessa escola? (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Uma análise micropolítica precisa estar atenta ao que movimenta e bifurca o que é habitual. E por vezes ela não é fácil, pois ao questionarmos as tradições da escola, ao propormos outros modos de trabalho docente entramos em choque com os modos que estão instituídos na escola. Ouvimos algumas vezes: “mas isso sempre foi assim”, “sempre fizemos desse jeito”, “assim não vai funcionar”, “eles(as) não irão gostar disso”.

Conversamos também sobre a dificuldade de propor atividades que valorizassem a criação, pois nessa escola haviam cobranças para que o plano de ensino fosse seguido fielmente.

Danilo nos contou: “propus para uma turma a alteração de um instrumento avaliativo e os(as) estudantes concordaram. Mas ao comunicar o fato ao diretor esse disse que eu não poderia ter feito isso, pois posso ser questionado por algum aluno(a) no futuro”. Também relatou: “Quando altero uma data de prova para o futuro, porque percebo que a turma ainda não compreendeu aquele conteúdo e que posso trabalhá-lo de outros modos para que os(as) estudantes o aprendam, sou questionado pelo pedagógico e me dizem que não posso mudar, pois no sistema acadêmico está registrado que sua prova será dia tal”.

Notamos uma falta de flexibilização e um excesso de controle e regras, como se o processo de ensino e aprendizagem fosse linear e não processual.

Por que o planejamento não pode ser alterado? É um plano ou são etapas a serem seguidas a qualquer custo? Aprender assim como viver está cheio de imprevisibilidades e acasos, nunca sabemos como alguém aprende, por quais signos, e, aqui acrescentamos, nem o tempo necessário.

Não temos a ilusão de que iremos alcançar todos(as) os(as) estudantes, mas por que não podemos trabalhar como coletivo, com acordos e combinados, confiando no outro – colegas e estudante? (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Pensar a formação de professores(as) como produção de subjetividade abarca “[...] a possibilidade de o indivíduo apropriar-se das forças em jogo na sua constituição e, com isso, expressar-se e criar-se: de um modo inteiramente novo, singularizando sua experiência” (DIAS, 2014, p. 417-418), o que nos distancia de uma visão fatalista, na qual o mundo e os sujeitos são dados previamente, restando-nos apenas conhecê-los e representá-los.

Portanto, defendemos que, mesmo diante da disciplina e controle que a escola produz, é possível criar outras formas de trabalho que promovam rachaduras ou que perante as queixas de sofrimento de estudantes e trabalhadores(as) é possível criar outros modos de trabalho e de educação. Frente à imprevisibilidade e às adversidades da escola e da vida, outros modos de existência podem ser criados.

Danilo contou que estava trabalhando com uma turma de 1º ano do ensino médio solicitando que desenhassem os problemas de química, algo semelhante à técnica “*draw my life*”²⁷, na qual as pessoas contam suas vidas através de desenhos.

²⁷ Para mais informações ver o link: <http://surtocriativo.com.br/o-que-e-draw-my-life-como-fazer-draw-my-life/>.

Gabriela questionou: “Dessa forma ele não estaria trabalhando apenas com a representação?”.

O professor explicou: “Não se tratava de representar uma fórmula. E isso foi um desafio, pois os(as) estudantes queriam um caminho pronto, uma resposta certa. E a proposta foi que cada um(a) construísse aos seus modos um desenho que colocasse uma questão de química”.

Ficamos pensando que se tratou de operar com os conceitos de química, não foi representar, por exemplo, a molécula de água numa fórmula. Mas pensar como ocorria um processo químico de transformação de um estado da água para outro. Eles(as) precisavam criar esse desenho e cada um(a) tinha a possibilidade de fazer ao seu modo.

Segundo Danilo, essa experiência foi desafiadora para eles(as): “[...] pois estavam habituados(as) a encontrar coisas prontas e muitas vezes queriam localizar no texto, no livro didático a resposta para uma questão”.

Tratou-se de pensar como podemos criar modos de ser professor(a) que rompessem com essas questões que possuem uma resposta prévia, um único caminho para chegar a solução correta (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ao nos colocarmos como intercessoras, nesta pesquisa, construímos com os(as) professores(as) um território de experiências, de abertura para as problematizações, no qual foi possível superar os pensamentos habituais. Não se tratou de uma tarefa fácil. Foi preciso que pesquisadora e participantes se arriscassem, suspendessem os preconceitos e valorações, duvidassem das certezas naturalizadas e se lançassem ao imprevisto.

Encontramos modos de trabalho docente que se distanciavam dos tradicionais. Modos que não foram feitos apenas a partir da boa vontade individual de Marcela, Saulo, Amanda, Bernardo, Paula, Gabriela, Túlio, Danilo ou nossos, mas que se compuseram no coletivo, a partir das conversas, leituras, escritas, experiências e problematizações.

Os encontros do grupo com os(as) professores possibilitaram a afirmação da diferença. Ou seja, afirmar outros modos de vida e de trabalho. Não vislumbrávamos o consenso e/ou o apagamento das diferenças. Uma vez que a diferença não estava só entre as pessoas, mas também o que se diferenciava em cada um de nós. E assim, seguimos nos constituindo professores(as), psicóloga, trabalhadores(as) da educação, a cada dia.

6 FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES(AS)

Nossa proposta nesta escrita, como afirmado anteriormente, foi pensar a formação de professores(as) por uma perspectiva inventiva. Uma torção nas noções tradicionais de conhecer e aprender. Tratou-se de uma aposta em outras políticas cognitivas articuladas a formação de professores(as).

Uma formação inventiva se desvia da política cognitiva representacional e se aproxima da invenção, valorizando as experiências compartilhadas entre os(as) participantes, em nosso caso, entre pesquisadora e professores(as).

Assim, um de nossos desafios foi afirmar que era possível nos pautar em uma outra política cognitiva. A aquisição de habilidades e competências é um modo de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo, mas não é o único. Quando pautamos nossas intervenções em uma política cognitiva, qualquer que seja ela, isso tem efeitos concretos. Kastrup (2012, p. 57) aponta:

[...] Se eu considero que o mundo é dado com uma política da representação, penso da seguinte maneira: “a realidade é muito difícil, hoje em dia é impossível trabalhar”. É impossível ensinar porque os alunos não têm interesse. Eu estudei para isso. Eu trago conhecimento para oferecer para eles, mas eles não querem, não aceitam, nem me ouvem. Eles não prestam atenção. Deve ser porque a maioria tem uma família desestruturada, então não tem condições de aprendizagem [...].

Ao longo do trabalho com os(as) docentes do Ifes Campus São Mateus, apostamos em processos de formação que não se reduziram à aquisição de habilidades e competências, à transmissão de informações e conhecimentos técnico-científicos, à aplicação de técnicas e teorias que visassem mudanças de comportamento. Nosso objetivo maior não foi solucionar problemas.

Nesse percurso fomos acompanhando outros modos de dar aula, modos que problematizavam práticas e ideias prontas, arriscavam-se e experienciavam outros modos de ser professor(a), que acreditavam em outros possíveis, que buscavam saídas frente às dificuldades vivenciadas na escola, tais como: os(as) estudantes que não se interessavam pela escola, os(as) estudantes que supostamente não aprendiam, o excesso de regras e tarefismos, a produção de urgências, entre outras.

Havia uma direção de trabalho pautada na perspectiva da cognição inventiva. Uma política cognitiva inventiva não está dada *a priori*. Ela é um processo constante de construção e sempre há o risco de cair na representação. Seus resultados são sempre provisórios. E ela se constrói na intercessão com a realidade concreta. Não se tratam de práticas abstratas a serem aplicadas a fim de ensinar algo a alguém.

Varela (199?, p. 73) aponta que “[...] o mundo em que vivemos se realiza naturalmente, em vez de ser predefinido [...]”. Assim não cabe a centralidade dada à noção de representação. O autor propõe o conceito de “enação” que fala de um “[...] fazer-emergir criador de um mundo, com a única condição de ser operacional: ela deve assegurar a perenidade do sistema em questão” (VARELA, 199?, p. 88-89). Há predominância da ação sobre a representação.

Assim, não defendemos neste texto que recebamos informações vindas de um mundo pronto e acabado. Mas que construímos o mundo num processo incessante e interativo. Estamos implicados(as) no mundo. Assim, o mundo não é preexistente e apenas cabe a nós conhecê-lo, ele não é anterior à nossa experiência. O conhecimento sobre o mundo se constrói durante nossa trajetória de vida e este também constrói seu conhecimento sobre nós (MATURANA; VARELA, 2007).

Ou seja, sujeito cognoscente e objeto conhecido emergem no mesmo plano. É a partir da interação dos seres vivos que o conhecimento se constrói. Aprender não se trata de uma atitude passiva, pelo contrário, os seres vivos estão em constante interação e aprendizagem. Eles são autônomos, produzem seus próprios conhecimentos ao interagirem com o meio, não ficam limitados a observar o mundo para compreendê-lo e representá-lo, no sentido de processar informações.

Isoladamente, os seres vivos são autônomos, mas se considerarmos seu relacionamento com o meio, são dependentes. Uma relação paradoxal entre autonomia e dependência que constrói uma dinâmica circular do processo vital (MATURANA; VARELA, 2007).

O ser humano precisa observar a si mesmo enquanto observa o mundo. Não há separação entre sujeito e objeto, hierarquia entre observador e observado, mas cooperatividade na circularidade (MATURANA; VARELA, 2007).

Assim, Maturana e Varela (2007) propõem que “[...] os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de **organização autopoietica** [...]” (MATURANA; VARELA, 2007, p. 52, grifo dos autores). O ser e o fazer são inseparáveis, e isso constitui seu modo específico de organização.

Para os autores (MATURANA; VARELA, 2007; VARELA, 199?), o conhecimento não é representar. Conhecer é praticar, é agir. Assim, sujeito e objeto não são dados previamente. O sujeito do conhecimento e o objeto conhecido são efeitos das práticas cognitivas. Desse modo, é possível afirmar que conhecer é construção de si e do mundo.

A imagem da cognição apresentada por Varela (199?) e Maturana e Varela (2007) não é da resolução de problemas por meio da representação, na qual a inteligência teria papel central. Mas de uma ação produtiva, na qual emerge um mundo. Conecta-se com a ideia de criação, pois acreditam que “[...] a informação não é preestabelecida como uma ordem intrínseca, mas corresponde às irregularidades emergentes das próprias actividades cognitivas [...]” (VARELA, 199?, p. 98).

Portanto, não há sujeitos e nem mundo prévios nas políticas de cognição inventivas. “[...] Em seu lugar existe um processo de produção de subjetividade por meio de práticas concretas. Se pensarmos na atividade dentro da escola, as subjetividades que serão constituídas ocorrerão através de determinadas práticas concretas [...]” (KASTRUP, 2012, p. 56). A partir dessa torção radical na compreensão do que é conhecer e aprender, afirmamos que há produção de subjetividade e de mundos. Mundos e subjetividades são efeitos de práticas. As práticas têm uma potência inventiva.

Logo, não defendemos a neutralidade das ações, dos modos de ensinar, de trabalhar e de aprender. Tais modos não surgem ao acaso ou por boa vontade. Pelo contrário, são efeitos do emaranhado de relações sociais, culturais, tecnológicas, linguísticas, entre outras.

Vale destacar que invenção não se confunde com criatividade – capacidade de produzir soluções originais para os problemas, estando a serviço da inteligência. A invenção não remete a solução de problemas, mas à invenção de problemas, à experiência de problematização (DELEUZE, 2006). “[...] A invenção é sempre invenção do novo,

sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição [...]” (KASTRUP, 2005b, p. 1274). Ou seja, seus resultados não são previsíveis. Ao falarmos de invenção nos remetemos ao potencial de diferenciação da cognição. Como podemos acompanhar no fragmento do diário:

Percebemos que muitas vezes há uma supervalorização da tecnologia e dos computadores como se eles fossem sinônimo de inovação na educação. E que corriqueiramente surgem modelos de ensinar, técnicas, modismo nos quais parecem que o(a) professor(a) deve abrir mão de tudo que já experienciou como docente e estudante e se adaptar a esse novo modo de dar aula. Como se só houvesse um caminho e que ensinar se tratasse de aplicar técnicas.

Diante disso, trouxemos a experiência de Saulo ao trabalhar com uma turma um certo conteúdo, na qual ele não sabia exatamente o que fazer e foi experienciar um novo modo.

Solicitou que aos(às) estudantes lessem em casa o conteúdo que seria discutido em sala e fizessem suas anotações e questões. Na aula fazia perguntas para os(as) estudantes, perguntas de modo mais abrangente que possibilitassem que os(as) estudantes conjuntamente construíssem as respostas.

Ao final da aula o professor sinaliza para a turma que eles(as) também podiam construir conceitos e não apenas os livros didáticos.

Saulo não criou um modo criativo, sofisticado e nem tecnológico para discutir o tema, ele experienciou uma outra forma de ser professor pautado em coisas que já havia vivido e que intuiu que poderia funcionar com a turma.

Segundo ele a turma participou bastante e aprendeu o conteúdo. Então, uma aprendizagem que valorize a criação ou uma aprendizagem inventiva não se trata de usar tecnologias avançadas e técnicas mirabolantes. Mas de se atentar as pistas que os(as) estudantes nos trazem e experienciar modos que possibilitam o estranhamento, a problematização, a construção de outros caminhos (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Saulo ao problematizar o modo como vinha trabalhando esse conteúdo com as turmas anteriores, pode produzir outro modo de ministrar esse tema. Superou o modelo representacional que valoriza a repetição, a transmissão de informações e a replicação de técnicas e métodos. Não descartou os conhecimentos e vivências que possuía como estudante e professor, mas se abriu às transformações, a experienciar outros modos de trabalho docente.

Não estamos falando aqui de um sujeito inventivo, mas de práticas, de uma postura inventiva, pois tanto o sujeito como o objeto são efeitos do processo de invenção. O que se conecta com o conceito de enação (VARELA, 199?). É a prática cognitiva que produz o sujeito e o objeto, o si e o mundo. Logo, não intentávamos nesta pesquisa

encontrar leis e princípios constantes que funcionassem como condições para a aprendizagem, o que caracterizaria uma política cognitiva representacional ou recognitiva (KASTRUP, 2005b).

Na política cognitiva de reconhecimento aprende-se para obter um saber. Pretende-se dominar o mundo e acaba por ser dominado. Submete-se a seus resultados, o processo se submete ao produto (KASTRUP, 1999). Essa é uma das políticas cognitivas, mas não a única.

Já para as políticas cognitivas de invenção “[...] aprender é, então, fazer a cognição se diferenciar permanentemente de si mesma, fazê-la bifurcar. A política da invenção é, assim, uma política de abertura da cognição às experiências não-recognitivas e ao devir” (KASTRUP, 1999, p. 193).

Desse modo, a aprendizagem sempre está em curso, é processual, não visa um conhecimento totalizante e universal. Ela conduz a um saber, mas esse é singular e provisório, efeito das práticas cognitivas e não um resultado a ser alcançado. Ou seja, “[...] a aprendizagem não cessa com o saber, não obstaculiza a continuidade do processo de diferenciação de si mesmo. Aprender a aprender é, então, também e paradoxalmente, aprender a desaprender [...]” (KASTRUP, 1999, p. 194).

Tal entendimento alarga a discussão no campo da educação. Pois apresenta um outro modo de entender a cognição, de pensar os processos de ensino e aprendizagem. Aprender não é apenas solucionar problemas, inclui a experiência de problematização, invenção de problemas. Assim, a aprendizagem inventiva não visa a adaptação a um mundo preexistente. Ela cria mundos (KASTRUP, 1999).

O caráter imprevisível do processo de aprender – por ser sempre invenção de novidade – e a invenção de problemas – e não apenas de solução de problemas – são os dois pontos que caracterizam a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001, 1999). O inacabamento também é sua marca, “[...] o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente” (KASTRUP, 2005a, p. 2).

Não estamos afirmando que se trata de um exercício fácil, mas possível. Desnaturalizar práticas e ideias cristalizadas, fugir aos automatismos do pensamento se configuraram como tarefas nada triviais. Principalmente em tempos em que a informação tem ocupado papel de tanta relevância na produção da cognição, devido à grande quantidade de informações disponíveis e a velocidade de acesso. Fazer algo de novo com a informação, fugir aos automatismos, aos modos prontos de ensinar e aprender e criar novos sentidos é também criar novas formas de subjetividade (KASTRUP, 1999).

Uma das pistas apontadas por Kastrup (1999, p. 204) para a produção de uma política inventiva é “[...] a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização. Trata-se de seguir sempre um caminho de vaivém, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação [...]”.

Distanciar-se tanto do saber que está pronto, uma vez que nos restaria apenas conhecê-lo e representá-lo – ideia de dominar o saber da docência, técnicas e teorias para ensinar, alcançando a eficiência profissional – quanto de uma problematização que não produz outros sentidos, ela apenas desqualifica o(a) professor(a), gerando sensações de insegurança e despreparo (KASTRUP, 1999).

Os modos de trabalho docente são construções, não estão dados e nem são definitivos. Mas muitas vezes essa concepção de um(a) professor(a) pronto(a) é hegemônica na escola. No grupo com os(as) professores(as) conseguimos problematizar esse ideal de professor(a) e aos poucos perceber deslocamentos desses(as) trabalhadores(as), como no caso da professora Marcela que, em vários momentos, se mostrou fragilizada e insegura frente aos discursos de desqualificação.

Ao longo dos encontros fomos notando seu fortalecimento a partir das composições com os(as) colegas, como na situação que ela utilizou a estratégia do jogo para discutir potenciação. Mesmo diante de suas dúvidas e questionamentos, ela seguiu adiante, conversou com os(as) estudantes e também com os(as) colegas do grupo da pesquisa.

Iniciamos esse capítulo discutindo políticas de cognição e aprendizagem inventiva, pois foi a partir desses conceitos que surgiu a ideia de formação inventiva. Uma formação que não objetivava adaptar os(as) professores(as) a realidade da escola, con-

formá-los(as) aos modos tradicionais de ensinar. Mas problematizar as realidades pre-existentes, os modos naturalizados do trabalho docente. Remetia à invenção de outros modos de ser professor(a), uma docência que se reinventa permanentemente.

Nessa direção, “[...] o processo de formação não se separa do modo de fazê-la [...]” (DIAS, 2012, p. 29). A formação é o “[...] movimento infinito de questionar-se a si [...]” (DIAS, 2011, p. 24).

Saulo também nos contou de uma experiência com uma turma na disciplina de Materiais. Perguntou aos(às) estudantes “Por que utilizamos essa substância para fazer isso e essa para fazer aquilo?” Eles(as) olharam para o professor e disseram: “Você sabe”. Ele retrucou: “Eu não sei”. Explicou que fazia tal procedimento desse modo desde a graduação, mas que não sabia explicar o porquê. Notamos um modelo de ensino baseado na transmissão de informações, estudantes que seguem manuais e que reproduzem modelos.

Com isso não estamos afirmando que Saulo é um profissional com formação ruim, mas percebemos como os processos formativos se atualizavam no professor Saulo.

E ele se inquietou com isso e então propôs que todos(as) pesquisassem sobre isso, inclusive ele: “Podemos conversar com os(as) professores(as) de química da escola, buscar em livros, internet, enfim, vamos pesquisar”.

Fomos vendo como esse lugar de professor(a) que sabe e ensina e de estudante que não sabe e aprende estavam cristalizados e naturalizados e como em pequenas situações podemos construir outras relações entre saber e poder, produzir outras subjetividades e como os(as) estudantes podem ser protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

[...]

Saulo em algum momento nos disse: “estamos saindo do zero, aprendendo do zero”. E então pontuamos: “ninguém sai do zero Saulo, pois há muitas experiências em seu corpo e no dos(as) estudantes”. Além disso, ao propor tal atividade ele foi seguindo as pistas que essa turma lhe apresentou, ela não surgiu do nada, haviam muitas inquietações que lhe fizeram criar tal modo de dar aula (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ao problematizar as tradições da escola, os hábitos cristalizados, sustentávamos um processo de abertura à experiência, de fuga a hegemonia da representação, que envolvia aprendizagem e desaprendizagem, pois intentávamos para que a formação não formasse hábitos endurecidos, mas sempre provisórios. Então, não partimos do princípio de que existam modos adequados e inadequados de ser professor(a) e se seguirmos por determinadas etapas daremos formas apropriadas para o(a) docente.

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao

outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente [...] (DIAS, 2012, p. 36).

Uma formação que possibilita que coloquemos em análise as diferenças que compõem a escola e que também nos habitam. Assim, ela não visa dar formar ao(à) professor(a), capacitá-lo(a), mas construir um território de experiência no qual seja possível produzir outras formas de criar, pensar, agir e sentir. Invenção de outros modos de ser professor(a).

Para experienciar esse outro modo de formação de professores(as) seguimos poucos passos pré-definidos, fomos nos guiando pelas inquietações dos(as) participantes – professores(as) e pesquisadora – e construindo outros sentidos para o trabalho docente.

Bernardo trouxe suas inquietações ao propor um projeto na disciplina de Máquina de Fluxos, esse ano, para o 3º MIV [3º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico de Mecânica, turno vespertino].

O professor relatou: “já desenvolvi esse projeto no ano anterior e ele funcionou bem. Mas esse ano não está funcionando, parece que os estudantes não compraram minha ideia. Eu tenho a sensação de que a turma faz as coisas apenas para cumprir as tarefas, que está bastante preocupada com as notas, mas não com o aprender e com os sentidos que a aprendizagem pode tomar”.

Bernardo ressaltou que era uma turma com a qual ele teve um bom vínculo desde o início do ano letivo e que gostava deles. Mas, o modo como eles(as) se colocavam na atividade o incomodava.

O projeto da disciplina era sobre seleção de bombas. Em duplas os(as) estudantes precisavam construir um projeto de uma caixa d’água para a casa de um(a) deles(as).

Bernardo destacou de modo enfático que os(as) estudantes repetentes dessa disciplina, ou seja, os que estavam cursando pela segunda vez e que já realizaram o projeto no ano anterior (sendo que este ano havia algumas modificações), “estavam voando na disciplina”. Voar aqui tem o sentido de deslanchar, estavam indo muito bem e que ao conversar com esses(as) estudantes individualmente o professor percebeu que eles(as) estavam compreendendo cada passo da atividade.

Nos pareceu que esses(as) estudantes repetentes estavam operando com os conceitos, que eles(as) não apenas decoraram. Eles(as) construíram sentido para o que foi discutido no primeiro semestre e no ano anterior.

Mas Bernardo seguiu inquieto diante de um grupo de estudantes da turma regular que não estava conseguindo acompanhar a atividade. Apresentavam muita dificuldade.

E então fomos conversando sobre isso. Primeiro destacamos que trabalhar com criação/invenção passa pela experienciação, que não se trata de reaplicar um modelo. Assim, com algumas turmas funcionará e com outras não e diante disso teremos que fazer outras modulações.

Recordamos da atividade de Saulo, na qual foi um(a) estudante quem sugeriu a atividade de construção da churrasqueira. Recomendamos a Bernardo que ele pensasse como envolver os(as) estudantes na construção do projeto para que esses(as) pudessem fazer algumas escolhas ou indicações e também serem protagonistas nesse projeto.

Outra coisa que pontuamos foi que a atividade pode estar complexa demais e que os(as) estudantes precisariam de um tempo maior que um semestre para compreender a proposta de trabalho, como aconteceu com os(as) estudantes repetentes.

Fomos tentando pensar juntos(as), Saulo, Marcela, Bernardo e a pesquisadora.

Por fim, Bernardo destacou a importância desse exercício e do grupo [...] (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

O grupo funcionou como dispositivo para desnaturalizar processos cristalizados no campo da formação, para problematizar as práticas tradicionais dessa escola, para questionar os modos de ensinar e aprender, os medos e sofrimentos naturalizados, entre outros. Fomos construindo e experienciando outros modos de formação possíveis. Tivemos a oportunidade de problematizar questões geralmente vistas como naturais.

[...] ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. Por isso considero que, no domínio da formação, é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Penso que não se trata de determinismo nem de livre arbítrio; nem de submissão a um modelo existente, nem de boa vontade. O caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva da invenção (KASTRUP, 2005b, p. 1287).

No fragmento a seguir Bernardo e Saulo problematizam as relações de poder e saber que atravessam as práticas na escola que trabalham, algo que para alguns(mas) professores(as) pode parecer natural, o(a) docente estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, ser aquele(a) que ensina algo para os(as) estudantes. Esses profes-

sores foram mostrando como sair da centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Por diversas vezes, os(as) professores(as) destacaram a importância de mostrar, e não apenas dizer, aos(às) estudantes que eles(as) não são portadores(as) de todos os saberes. A relevância de construir uma postura que possibilitasse a conversa e que vá tentando desmontar a hierarquização da relação professor(a) e estudante, a cada dia.

Bernardo falou do erro como estratégia pedagógica: “como podemos trabalhar o erro de forma positiva? Sem dizer para o(a) estudante: ‘você errou’, ‘não é isso’, mas ir construindo a partir do erro”.

Ele acrescentou que gosta que os(as) estudantes se arrisquem, que possam errar e que se sintam à vontade em sua aula para isso. “É muito ruim quando você pergunta algo na sala e fica aquele silêncio”. Trata-se de valorizar o erro como possibilidade de construir algo novo e não como punição e para descontar nota.

E fomos conversando sobre como é possível trabalhar sem barrar os processos criativos. Como não invalidar o conhecimento de um(a) estudante que erra um cálculo no desenvolvimento de um problema, mas que demonstrou em seu percurso do pensamento que compreendeu o processo. O mais importante é o processo. A falha e o erro fazem parte da vida.

Saulo acrescentou que muitas vezes as pessoas diziam: “esse erro nessa multiplicação, nesse sinal, no cálculo podem parecer nada, mas você será um futuro engenheiro, esse erro derrubaria uma ponte ou nem deixaria ela ser construída”. E Saulo nos contou, que ele foi compreendendo que as coisas não funcionam assim. Quando você trabalha em um estabelecimento ou em uma empresa, por exemplo, uma pessoa faz o cálculo, outra revisa, uma terceira faz o desenho, mais uma revisa, até chegar a execução do projeto. Então, há espaço para o erro.

Diante disso, ele acha importante discutir a revisão, o fazer novamente, olhar mais um pouco. Pois, ele entende que quando o(a) estudante encontra a falha, mostra que ele(a) compreendeu o processo. Além disso, tem conversado bastante com suas turmas que ele como professor também pode falhar, não só os(as) estudantes (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Quando passamos a considerar a aprendizagem como um processo de produção de subjetividade, o problema da formação do(a) professor(a) pode ser colocado de outra maneira: como uma política cognitiva que pense a cognição como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2005b), e não apenas como transmissão de informação e aquisição de competências e habilidades.

Portanto, apostamos na formação como experiência, uma vez que nela há uma abertura à produção de rachaduras, fissuras, brechas nos modos de ser e vai construindo outros modos de existência.

Um exercício ético que colocou em funcionamento certos modos de existência e de ser professor(a) orientados para uma relação de cuidado consigo mesmo, que possibilitou problematizações e transformações. A construção de si. Um desprendimento de si mesmo. E como essa construção não está separada da vida ela se deu no coletivo. Assim, houve construção de si, do outro e do mundo.

Uma formação ético-estético-política,

[...] ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. Uma formação que ao não se fechar em dar forma [...] expande a possibilidade de se desformar, de se transformar. Estética porque é possível criar uma formação bela e livre. Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se movem para diferir daquilo que somos [...] (DIAS, 2011, p. 260).

Uma direção ética no sentido de produzir modos potentes de vida, menos aliados ao capitalismo. Estética porque os(as) professores(as) ocuparam o lugar de protagonistas, criando outros modos de trabalho e de vida, afirmando o trabalho como atividade humana de criação e não como repetição de tarefas. E política, pois se deu no coletivo, nos encontros e na sustentação da conversa.

Desse modo, “[...] formação significa, sobretudo, produção de realidade, constituição de modos de existência [...]” (HECKERT; NEVES, 2007, p. 17). Formação como a produção de outros modos de ser professor(a) e não como forma de capacitar o(a) trabalhador(a) para uma habilidade específica ou apenas diante de algum problema, ou seja, ações pontuais e descontínuas.

Compreendemos que, ao sustentarmos uma política cognitiva da representação para a construção de um problema, reduzimos as possibilidades de saídas. Ficamos presos às questões já dadas e ao lugar da eficiência das soluções, inviabilizando as problematizações.

Ao experienciarmos outros modos de ser professor(a) há possibilidade de deslocamentos que “[...] (de)formam, (re)formam, (poli)formam e (trans)formam [...]” (DIAS, 2011, p. 23), que produzem outros modos de subjetividade.

Por isso, não nos propomos neste estudo a verificar hipóteses, mas a experienciar outros modos de trabalho docente e de pesquisa.

[...] Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e o aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é o meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 2010, p. 289).

Dessa forma, uma formação como experiência amplia as possibilidades de trabalho, pois não visa um saber universal e generalizante. Ela está atenta aos movimentos que se passam na escola e vai compondo com eles outros modos de ser professor(a).

Sentimos que Marcela em um primeiro momento falou rapidamente de sua atividade, mas à medida que Saulo foi falando dos detalhes da sua e fomos fazendo mais questões a ela sobre o modo que realizou a atividade, ela também se sentiu mais à vontade para falar dos detalhes.

Foi muito importante fazer esse exercício. Sentimos que às vezes a pressa do mundo contemporâneo inviabiliza esse cuidado. Que possamos sentir a processualidade dos modos de trabalho e vida e nos estranhar, nos deslocar nesses percursos.

Não se tratou apenas de uma descrição de como foi feito, mas porque foi por esse caminho, o que deixou de ser realizado, o que foi pensado, o que funcionou e o que não funcionou, o que podemos sugerir, enfim, uma prática de problematização.

Em certo momento, Saulo e Marcela estavam falando das minúcias de suas atividades e pensando como cada um(a) poderia articular seus conteúdos com aquelas atividades para o próximo ano. E quais outras disciplinas poderiam compor com eles(as).

Sabemos que isso não foi pouca coisa, pois a integração dos currículos é um grande desafio para nós, o que observamos em nossa escola é uma sobreposição de conteúdos entre as disciplinas (os(as) estudantes veem um mesmo conteúdo em duas ou três disciplinas). Os cursos não têm funcionado com ensino médio integrado ao curso técnico, mas como ensino médio "juntado" ao curso técnico, isso gera excesso de atividades e reforça as hierarquizações dos saberes (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Fomos surpreendidas diversas vezes nesta pesquisa: pelos momentos em que fomos acessando os modos de ser professor(a) que desconhecíamos, problematizações que nos deslocaram ou nos deixaram espantadas – é preciso admitir que essa pesquisadora não acreditava que eles(as) podiam tanto como nos mostraram –, ideias e sugestões que nunca imaginávamos que surgiriam, como a de escrever e publicar sobre nossas experiências ou de dar continuidade a esses movimentos formativos, seja

na escola ou, como proposto por Saulo, em articulação com o município de São Mateus e outras.

Marcela estava encantada com a atividade de Saulo e com sua organização (mas sempre com uma postura de desvalorização de si, “eu não sou tão organizada como você”, “abro muito a mão dos prazos”).

E então, Saulo disse: “Olha que legal isso que você fez Marcela [atividade que a professora desenvolveu com os jogos], você tem que publicar isso”. E ela começou a dizer que já tem tantas coisas sobre jogos e que essa atividade foi tão banal.

E nós fomos a contrapondo, afirmando que esse foi o seu modo de trabalhar um conteúdo, que se tratou de uma experiência singular.

Saulo acrescentou: “É importante publicarmos nossas experiências, pois elas podem ajudar um(a) colega de profissão. Assim como eu fui ajudado por outros(as) colegas que me impulsionaram a não desistir e a criar outros modos de trabalho”.

Ele foi trazendo sugestões de como fazer isso. Citou a revista do Ifes que tem espaço para esse tipo de publicação e destacou que para ele o importante não tem sido publicar numa revista Qualis A1 ou B2, mas onde colegas possam ler o que ele de fato tem feito e que sua prática sirva de inspiração para outros(as) professores(as).

Contou-nos do professor que o ajudou nesse processo de reconhecer a importância dessas publicações e que precisamos nos aliar com outros(as) colegas para esse exercício. E ele afirmou: “esse grupo é muito importante, pois podemos falar de nosso trabalho”. E pensamos que mais do que falar, fortalecer essas práticas inventivas (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Não conhecíamos o caminho, não havia etapas ou fases para serem cumpridas. O que tínhamos era vontade de construir outros percursos para a formação de professores(as), outros modos de trabalho, uma vez que, compreendíamos que os habitualmente executados não nos eram suficientes.

Não estamos afirmando que o conhecimento seja dispensável. Na verdade, estamos defendendo que o conhecimento não se limita à lógica das representações e da solução de problemas. Ele é mais potente do que isso. Ele pode promover problematizações, invenção e criação de outros modos de trabalho e de vida, sempre provisórios.

Estamos propondo um deslizamento da formação como (In)formação para a (trans)formação. Tratou-se de uma tentativa de superar a formação como treinamento de como ensinar e executar tarefas, uma vez que não acreditamos que o saber-fazer seja a dimensão mais importante da profissão professor(a). Uma atenção aos desvios e as fissuras que foram produzidos nos modos de ser professor(a).

A ideia de formação como (In)formação foi desenvolvida por Dias (2011) em sua tese de doutorado *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*, na qual a autora utiliza o maiúsculo para “In-formação” no intuito de acentuar o sentido político que Deleuze e Guattari afirmam com a noção de literatura menor, desenvolvida na obra *Kafka - por uma literatura menor* (1977). (In)formação remete à ideia de uma formação maior, um tipo de formação majoritária enquanto norma ou regra para ensinar.

Pensarmos a formação de professores como (In)formação é nos limitarmos à transmissão de informação, à aquisição de competências e habilidades para a solução de problemas prescritos. Esse tipo de formação não valoriza as experiências e desconsidera as imprevisibilidades da escola e da vida (DIAS, 2011).

Ela nutre a lógica das urgências, do acúmulo de tarefas e da falta de tempo para conversar, tão impregnada nos modos de trabalho na escola, que inviabilizam as problematizações e fragilizam os espaços coletivos de discussão que a cada dia parecem mais difíceis de serem sustentados, mantendo a rotina do encaminhamento, da culpabilização, da medicalização e judicialização da vida. Perpetuando um modo empresarial de funcionamento aliado ao capitalismo o que gera precarização das formações de professores(as), ações pontuais de solução de problemas e subjetividades padronizadas (DIAS, 2011).

No fragmento a seguir as trabalhadoras, psicóloga e pedagogas, são convocadas no sentido de solucionarem o problema. Era uma encomenda de formação do tipo (In)formação, esperava-se que essas trabalhadoras motivassem os(as) professores(as) e ensinassem técnicas de como melhorar as relações interpessoais. Havia um objetivo prescrito, reduzir/acabar com os conflitos entre os(as) trabalhadores(as).

Em determinado período em nossa escola surge um número crescente de conflitos entre os(as) professores(as). Além disso, havia muitos(as) professores(as) se queixando de seu trabalho. Diziam-se desmotivados(as) e que pensar na escola trazia tristeza.

Diante disso, as pedagogas e a psicóloga da escola foram convocadas pela Direção de Ensino a realizarem atividades para melhorar as relações interpessoais (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Mas esse pedido nos inquietou. E então, fomos conversando e problematizando essa solicitação. Fomos puxando alguns fios e notamos que, à época, havia uma insatisfação que circulava pelos espaços da escola, a normativa da recuperação paralela, situação relatada no capítulo 2.

Pensar a formação na perspectiva da (In)formação seria focar nas individualidades, acreditar na existência de um sujeito abstrato, que estivesse suspenso das relações sociais, culturais e econômicas. Acabaríamos por culpabilizar os(as) professores(as) pelos conflitos. Podíamos inclusive acreditar que a melhor solução seria tratar individualmente os(as) professores(as) desmotivados(as), encaminhando-os(as) para atendimentos psicológicos.

Por outro lado, podíamos promover aberturas para o encontro, para a conversa e problematizar os modos de avaliação, as formas de recuperação paralela, as concepções de educação em curso nessa escola; atentarmos-nos para os processos de subjetivação que emergiam; reconhecer que esses processos se entrelaçavam e que os modos de ser professor(a) e estudante são atravessados por muitas forças e formas.

Essa seria uma aposta na (trans)formação – ideia também desenvolvida por Dias (2011), aqui o minúsculo “trans-formação” remete a uma formação que se expressa em uma experiência menor, não em termos quantitativos, mas por se afastar do que é hegemônico – que valoriza as problematizações como invenção de si e do mundo. Ela “[...] propaga um conhecimento incorporado na experiência para tornar visível as pequenas invenções do cotidiano da formação” (DIAS, 2011, p. 26).

Formação como invenção de si não se refere a um eu ensimesmado, intimista e unificador. Mas a possibilidade de estranhar-se, de diferir de si mesmo, provocar mudanças em nós mesmos no que tange aos nossos modos de criar, pensar, agir e sentir, ou seja, em nossos modos de vida (FOUCAULT, 2006).

Que acolha as imprevisibilidades, o que emerge dos encontros, coloca em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experiencição de um tempo menos acelerado, que valoriza a criação, produza estranhamentos ao que é corriqueiro e acolha o que é desconhecido e o que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente (DIAS, 2011).

Nessa perspectiva a formação é o “[...] movimento infinito de questionar-se a si [...]” (DIAS, 2011, p. 24), por isso forma-ação. Uma aposta que supera o modo tradicional de formação como solução de problemas – (In)formação –, ao acreditar em outras formas de subjetivação na formação de professores(as). Na possibilidade de outros modos de ser professor(a) que vão se fazendo nesse exercício de questionar-se a si e de experienciar outros modos de trabalho.

Na formação inventiva de professores(as) coexistem políticas cognitivas representacionais e inventivas, por isso falamos de um deslizamento entre (In)formação e (trans)formação.

“[...] Não se trata de negar a importância da transmissão, mas de destacar a necessidade de problematizar sua hegemonia, afirmando a necessidade da co-existência de outras políticas cognitivas na formação de professores” (DIAS, 2011, p. 151).

Por isso, a formação inventiva nos foi tão cara nesta escrita, pois em meio aos endurecimentos e tradições da escola ela valorizou as pequenas invenções do dia a dia, os detalhes, as pequenas brechas e rachaduras. Abriu caminho para o (a) professor(a)-aprendiz:

[...] A opção por esse caminho implica ter a coragem de correr riscos do exercício de uma prática, mas também de suspender a ação e pensar. É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e, portanto, inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reativados. Acolher a incerteza será sua força, e não sua fragilidade. Enfim, tal política inventiva tem de lutar permanentemente contra as forças, em nós e fora de nós, que obstruem o movimento criador do pensamento, o que pode redundar em novas práticas [...], com base na problematização daquelas existentes (KASTRUP, 1999, p. 204-205).

Uma formação inventiva como experiência que se preocupou com o processo e não em alcançar resultados prévios. Foi preciso estar aberto ao imprevisto, ao erro, as dúvidas, a provisoriedade e a arbitrariedade para que as formas de ensinar e aprender fossem criadas nos encontros com pessoas, livros, objetos e outros.

Ao contar sobre a atividade de construção da churrasqueira o professor Saulo disse:

“No meio do processo o(a) gerente escolhido(a) se sentiu desesperado(a). Procurou-me chorando e dizendo que não dava conta desse cargo. Então, fui

conversar com o grupo, pois não queria tomar essa decisão sozinho. Conversamos sobre suas funções, destacando que: ser gerente não é só mandar ou ser o(a) mais inteligente da classe. Fomos falando da importância de perceber o(a) outro(a), suas habilidades, seu modo de se relacionar”.

Saulo foi contando mais detalhes do trabalho que vinha desenvolvendo, disse:

“[...] quinzenalmente os(as) estudantes tinham que me dar um *feedback* da atividade e as conversas eram com o(a) gerente. E esse(a) precisava estar articulado(a) com toda sua equipe de trabalho”.

O primeiro passo do trabalho foi a equipe construir o fluxograma e quando as atividades estavam atrasadas o professor questionava o(a) gerente e esse(a) precisava conversar com sua equipe. Em alguns casos a conversa aconteceu entre o professor, o(a) gerente e o(a) soldador(a), pois a atividade em questão era muito específica e o(a) soldador(a) precisou ir junto.

[...]

O professor afirmou em vários momentos: “não sabíamos ao certo onde essa atividade iria dar, não sabíamos muito bem como fazer. Fomos fazendo e avaliando”. Foi preciso mudar algumas coisas no percurso, como o modelo avaliativo proposto inicialmente, pois o professor percebeu que os(as) estudantes não o estavam compreendendo.

O momento do *feedback* servia para verificar em que fase a atividade estava, mas também para rever os modos que estavam realizando-a, estudantes e professor (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ele foi nos mostrando que foi necessário criar outros modos de ensinar, modos de extrapolavam o tempo acelerado e cronometrado, no qual tudo está definido e para cada alteração do plano ou do fluxograma há uma punição prevista, perde-se nota. Cultivaram nas aulas a conversa, a abertura ao imprevisto como possibilidade de refazer a rota e percorrer caminhos não previstos inicialmente.

Durante essa experiência com os(as) professores(as) foi preciso desacelerar o tempo, possibilitar o encontro, a conversa, as problematizações. Furar as urgências da escola, respirar quando as demandas pareciam querer nos sufocar. Também necessitamos não responder a todas as encomendas dirigidas a nós. Foi preciso duvidar das certezas, questionar o que parecia natural, buscar outras saídas e, muitas vezes, nos desvincular das soluções.

Portanto, nos propomos a sustentar a atenção aos modos de subjetivação em curso no Ifes Campus São Mateus. Problematizar o trabalho docente, situações naturalizadas no dia a dia da escola e a lógica hegemônica que cada vez mais individualiza, inviabiliza a comunicação e o coletivo, e que requer produtividade e *experts*. Tarefa

nada trivial, pois tratou-se de uma recusa à psicologização da escola e das questões que a atravessavam.

[...] Gabriela falou da importância desse espaço [do grupo com os(as) professores(as)] para se escutar. Como se fosse “terapia para terapeuta”. Disse que na escola o(a) professor(a) ouve os(as) estudantes, mas em geral não há espaços para ele(a) falar de si, ser escutado(a), falar das questões que os(as) inquieta (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Apostamos em análises que superassem a culpabilização e a impotência frente aos desafios do cotidiano. Na formação de professores(as) como espaço de cultivo de uma política de cognição inventiva, na qual a criação e as problematizações pudessem ser valorizadas e que esses movimentos produzissem outras existências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto não tínhamos a pretensão de oferecer um manual com etapas ou indicar o percurso a ser seguido para construir uma formação inventiva de professores(as), mas trazer as pistas e indícios de sua composição, sem a pretensão de que esse seja o único modo de fazê-la.

Então, ao longo desta escrita surgiram relatos que apresentam as práticas inventivas que emergiram nos encontros do grupo com os(as) professores(as) e em nossa prática como pesquisadora/psicóloga. Modos de trabalho que estranharam as tradições da escola, questionaram o que era habitual e criaram outras estratégias de ensino e aprendizagem. Experienciamos um outro modo de formação de professores(as) no qual nos colocamos lado a lado com os(as) docentes para construí-lo.

Nosso desafio foi superar a hegemonia da reconhecimento no espaço escolar ao sustentar uma política cognitiva inventiva, na qual a inteligência, o domínio dos saberes, a transmissão de informações e a aquisição de habilidades deixam de ocupar a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, aprender se trata de problematizar, o que amplia nossas possibilidades de construir outros modos de trabalho e formação, uma vez que não objetiva produzir soluções universais e totalizantes.

Mesmo após finalizar os encontros com os(as) professores(as) temos acompanhado algumas dissoluções da pesquisa:

[...] Danilo continuava sendo atravessado pelas questões que discutíamos.

Nos contou que tem tentado contagiar outras pessoas com essa direção inventiva da aprendizagem. Disse-nos que a pouco tempo conversou com uma pessoa que constrói editais de pesquisa em uma certa instituição e colocou em questão o modo como os editais são apresentados: “são muito delimitados, o que inviabiliza que os(as) estudantes construam a pesquisa com os(as) professores(as), acabam apenas executando, aplicando um modo de pesquisar, já há um percurso traçado”.

Danilo evidenciou que a aprendizagem inventiva não se restringe ao ensino, ela também pode estar presente na pesquisa. Ele apontou que essa é uma postura que não precisa ficar restrita a escola, ela pode ser um modo de se posicionar na vida (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Nessa conversa com Danilo fomos sentindo também como ele estava orgulhoso de suas produções, escritas e problematizações, e como esses exercícios ainda reverberavam em seu corpo. Esses movimentos estavam ressoando.

Como ele mesmo nos disse em outra ocasião: [...] “quando começamos a criar vamos criando cada vez mais” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ao encerrar nosso período de escrita encaminhamos o texto para os(as) professores(as) participantes da pesquisa, mais uma forma de restituir/compartilhar os conhecimentos que produzimos juntos(as). E foi bastante interessante os retornos que recebemos, Marcela nos escreveu dizendo que “estamos amando ler (Bernardo já veio aqui na sala umas duas vezes para ir contando os nomes dos envolvidos... kkkkkkk). [...] Feliz por ter feito parte do processo e por você ter terminado sua escrita” (FRAGMENTO DO E-MAIL DA PROFESSORA MARCELA).

Além da construção desta pesquisa de forma coletiva com os(as) professores(as), ainda temos conseguido manter as alianças tecidas durante nossos encontros e isso tem muita importância em um trabalho micropolítico, onde a atenção está para os detalhes e para abertura aos movimentos instituintes. Bernardo nos mostra em sua escrita uma vontade de sustentar os movimentos produzidos em nossa pesquisa e que há uma disponibilidade para a leitura da dissertação que traz os efeitos da formação inventiva de professores(as) que construímos no Ifes Campus São Mateus. Essa experiencição parece reverberar em seu corpo.

Primeiramente, parabéns pelo texto! Minha manhã se resumiu à leitura do seu trabalho! Gostei muito da sua forma de escrever. Me prendeu ao texto. Fico muito feliz em ter contribuído e espero que seja apenas o começo. E agradeço muito, pois também foi muito positivo participar desses encontros! (FRAGMENTO DO E-MAIL DO PROFESSOR BERNARDO).

Quanto aos nossos corpos podemos afirmar que as experiencições com o grupo persistem. Continuamos a vibrar diante dos relatos do diário de campo, de nossas lembranças e das palavras escritas neste texto. A cada escrita, reescrita, leitura e releitura novos afectos, perceptos e análises nos surgem, nos passam, nos tocam. Problematizações sobre as quais ainda não havíamos pensado. E assim, fomos tecendo nossa escrita. Em um exercício de artesanaria fomos compondo com os fios que emergiam, e, sem dúvida, ainda há muitos fios soltos neste texto. Desejamos a você, leitor(a), que

outras coisas lhe passem, lhe aconteçam, lhe toquem e que outras tramas sejam compostas.

O diário compartilhado no grupo com os(as) professores(as) em nosso último encontro falava dos afectos e perceptos que nos atravessaram/atravessam:

Compor esse grupo, com cada um(a) de vocês [professores(as)] foi muito potente. Conversar sobre o que cada um(a) estava fazendo, o que surgia como questão para vocês, conhecer os modos de trabalho e de ser professor(a), também nos ajudou a problematizar os nossos modos de fazer, de ser psicóloga e de ser pesquisadora.

Foram intensas e ricas nossas conversas. E podemos afirmar que produziram alguns deslocamentos em nós. Foi muito precioso acompanhar como vocês vem trabalhando, como se disponibilizaram para questionarem-se, para escrever e a problematizar os modos de ser professor(a).

Como dissemos em nossas primeiras conversas, essa pesquisa foi uma aposta na qual não havia resultados prévios a serem alcançados. No início do mestrado isso foi bem difícil. Fizemos muitas leituras na tentativa de compreender e talvez até “aceitar” esse modo de pesquisar. Mas nesse percurso de quase 2 anos foi possível experienciar e sustentar essa direção de trabalho. Nosso grupo foi valoroso para tal. Pudemos sentir isso em nossos encontros e também nos modos de trabalho de vocês.

Foram muitas mãos na construção desta pesquisa, não temos dúvidas. O que certamente ampliou nossa potência de agir como trabalhadora, estudante, psicóloga e pesquisadora [gostaria de fazer um acréscimo: e como pessoa, pois esses deslocamentos mudaram nossos modos de criar, agir, sentir, pensar e viver].

Nesse momento em que o trabalho do(a) professor(a) vem sofrendo ataques e ameaças, vemos esses movimentos coletivos – nos quais o cuidado de si e do outro são valorizados e os detalhes são olhados e escutados com atenção – como pistas e indícios de como ampliar nossa força e construir práticas inventivas. Buscar momentos de respiro numa realidade que parece querer nos sufocar.

Gratidão. E que sigamos nos inquietando (FRAGMENTOS DO DIÁRIO DE CAMPO).

Portanto, apontamos a formação inventiva de professores(as) como possibilidade para nos questionarmos sobre quais são os efeitos de nossas intervenções como trabalhadores(as) da educação e para fortalecer os movimentos instituintes que surgem na escola, aqueles que desestabilizam os endurecimentos e cristalizações dos modos de pensar, agir e sentir.

Ressaltamos ainda a articulação da Psicologia e da Educação que ao se aliançarem podem produzir outras práticas escolares, transformações na forma de organização do trabalho, fortalecimento dos(as) trabalhadores(as) e reposicionamento subjetivo. Assim,

compreendemos que o profissional de Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir com as problematizações das questões que emergem na escola, tais como: indisciplina, dificuldades de aprendizagem, diagnósticos, sofrimentos, angústias etc. E também para a construção de intervenções que estejam atentas às minúcias do ambiente escolar e que possam fissurar as regulamentações da vida no sentido de produzir relações que sejam produtoras de acolhimento e cuidado. Práticas que se pautem na produção de uma escola na qual caiba a multiplicidade da vida.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.
- BAPTISTA, L. A. **A cidade dos sábios**. São Paulo: Summus, 1999.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.
- BARROS, M. E. B. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (Org.). **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-114.
- BARROS, M. E. B. **Por uma outra política das práticas pedagógicas**. 26 Reunião anual da ANPEd. GT 06 - Educação Popular. 2003. p. 1-14. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tmareb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P.; VASCONCELLOS, D. Clínica da atividade em uma via deleuziana: por uma psicologia do trabalho. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 14-27, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7130/4880>>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- BARROS, R. D. B. **Grupo**: a afirmação do simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- CAMPOS, R. O. et al. (Org.). **Pesquisa avaliativa em saúde mental**: desenho participativo e efeitos da narratividade. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- COIMBRA, C.; LEITÃO, M. B. S. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 6-17; jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a02v15n2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, R. O. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

DIAS, R. O. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a07v19n3.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DIAS, R. O.; PELUSO, M. R.; BARBOSA, M. H. U. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/283/pdf_266>. Acesso em: 06 set. 2018.

ESCÓSSIA, L. Coletivizar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, p. 51-54, 2012. Disponível em: <http://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisar-na-Diferenca_Um-abeceda%CC%81rio.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no collège de france (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Organização de Manoel Barros da Moita. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GADELHA, S. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: DIAS, R. O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 74-83.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HECKERT, A. L. C.; NEVES, C. A. B. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**, Brasília, v. 1, p. 13-27, 2010. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf>. Acesso em: 03 out. 2016.

HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulação da vida. **Psicologia & Sociedade**, 24 (n.spe.), p. 85-93, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/13.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.

KASTRUP, V. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. **Arte na escola**, n. 40, dez. 2005a. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347&>>. Acesso em: 19 set. 2018.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

LAZZAROTTO, G. D. R. Experimentar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, p. 99-101, 2012. Disponível em: <http://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisar-na-Diferenca_Um-abeceda%CC%81rio.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

LARROSA, J. Experiência e paixão. In: LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi e Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURAU, R. **El diario de investigación**: materiales para una teoría de la implicación. Traducido del francés por Emmanuel Carballo Villaseñor. Editorial: Universidad de Guadalajara, 1989. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/278794292/Lourau-El-diario-de-investigacion-Materiales-para-una-teoria-de-la-implicacion-pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

LOURAU, R. O instituinte contra o instituído. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 47-65.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da composição humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

OLIVEIRA, F. R. **A escrita como técnica de si: formação de professores e os modos de subjetivação**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/649/Dissertacao%20Flavia%20Reis%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PRADO, K. Desnaturalizar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, p. 71-72, 2012. Disponível em: <http://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisar-na-Diferenca_Um-abeceda%CC%81rio.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

RODRIGUES, H. B. C. Os anos de inverno da Análise Institucional francesa: dobra de si, desprendimento de si. **Rev. Dep. Psicol.**, Niterói: UFF, v. 18, n. 2, p. 29-46, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n2/v18n2a03.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ROLNIK, S. **Geopolítica da cafetinagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SADE, C.; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 281-298, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/05.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

SANTOS, D. V.; DIAS, R. O. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In: LEMOS, F. C. S. et al. (Org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016. p. 313-332.

SCHEINVAR, E. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & sociedade** (on-line). v. 24, s/n, p. 45-51, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/08.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

VARELA, Francisco J. **Conhecer**: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, [199?].